































































































































L'obiettivo è stato raggiunto in quanto l'effettuazione di corsi specifici per docenti LCO è stata nel frattempo sancita anche nel mandato di prestazioni del Consiglio di Stato all'Alta scuola pedagogica di Berna. Dato che inoltre per i docenti operanti nelle scuole dell'obbligo del Cantone di Berna la formazione continua presso l'Alta scuola pedagogica di Berna è a titolo gratuito, anche il corso di base può essere offerto alle medesime condizioni.

Per maggiori informazioni e la documentazione sul corso di base consultare il sito Internet dell'Alta scuola pedagogica di Berna: [www.phbern.ch](http://www.phbern.ch) (pagina visitata l'1.7.2013)

## Alta scuola pedagogica di Zurigo

### Seminari introduttivi e corsi di formazione continua per docenti LCO

L'Alta scuola pedagogica di Zurigo organizza corsi di formazione continua riproposti annualmente, in conformità all'accordo concluso con l'Ufficio per la scuola dell'obbligo, per i docenti LCO. Un modulo introduttivo di cinque giornate sul sistema scolastico è obbligatorio per tutti i docenti LCO che lavorano per la prima volta nel Cantone (si tratta ogni anno di trenta persone in media). Sono poi proposti a titolo facoltativo corsi di tedesco e corsi didattici. I corsi obbligatori e un corso didattico all'anno sono interamente pagati dal Cantone. Gli inviti ai seminari introduttivi sono fatti direttamente attraverso gli enti promotori.

Un'offerta continua di corsi di formazione contribuisce alla buona coordinazione tra corsi LCO e scuola pubblica e al miglioramento della qualità d'insegnamento. Estremamente stimolante è poi ritenuto lo scambio d'idee in materia tra i docenti dei diversi gruppi linguistici.

Per maggiori informazioni consultare il sito Internet dell'Alta scuola pedagogica di Zurigo: [www.phzh.ch](http://www.phzh.ch) > Termine da ricercare (in tedesco): «Weiterbildung HSK» (formazione continua LCO) (pagina visitata l'1.7.2013)

Analoghi corsi di formazione offerti con continuità sono organizzati ad esempio anche dai Cantoni di Basilea Campagna, Basilea Città e Lucerna, dove la formazione continua proposta si occupa di diverse tematiche rilevanti ai fini della qualità dell'insegnamento, come ad esempio la gestione dell'eterogeneità o l'attività con il PEL.

## *Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)*

collaborazione con docenti LCO (Collaboration avec des ELCO [Enseignants de Langue et de Culture d'Origine])

È stata avviata una collaborazione con i docenti LCO per le lingue albanese, italiano, lingala, portoghese, serbo/croato/bosniaco, spagnolo e tamil, allo scopo di produrre materiale didattico per il primo ciclo della scuola primaria in conformità a HarmoS. È in programma l'ideazione di unità di lezione nel cui ambito possano essere introdotte lingue diverse dal francese, la lingua utilizzata normalmente a scuola. A tale riguardo è necessario stabilire dei collegamenti tra la lingua parlata a scuola e queste altre lingue. Per ora sono in corso di ultimazione sette sequenze di unità d'insegnamento di questo tipo.

Le sequenze elaborate saranno presentate e descritte nei corsi di formazione continua dedicati ai docenti della scuola regolare, al fine di rafforzare la cooperazione tra loro e i docenti LCO e promuovere l'impiego di questi ultimi nell'ambito delle lezioni regolari. I materiali possono però essere utilizzati anche da altri docenti LCO per le loro lezioni.

Con questo progetto si intende incentivare le competenze linguistiche degli studenti (di lingua straniera e non) conformemente all'obiettivo di apprendimento *approches interlinguistiques* del programma d'insegnamento della Svizzera occidentale *Plan d'études romand (PER)* in una prospettiva integrativa.

Maggiori informazioni saranno disponibili da inizio 2014 sul sito Internet dell'Alta scuola pedagogica del Cantone di Vaud: [www.hepl.ch](http://www.hepl.ch)

## 2.4.2 Offerta di corsi di lingue nella lingua d'insegnamento locale

Con esempi dai Cantoni di Turgovia e Basilea Città

**Le alte scuole pedagogiche mettono a disposizione una gamma di corsi nella lingua che si parla a scuola.**

Questi corsi preparano alla futura collaborazione tra docenti LCO e scuola pubblica. Per i docenti LCO che ancora non dispongono del livello di padronanza della lingua necessario per la collaborazione e la formazione continua, sono messi a disposizione o quantomeno indicati corsi sovvenzionati nella lingua d'insegnamento utilizzata a livello locale. Gli enti promotori vengono informati dei corsi e collaborano ove possibile alla loro articolazione. I costi dei corsi di lingua e introduttivi sono sovvenzionati dallo Stato e quindi sostenibili per i docenti LCO e gli enti promotori.

### Cantone di Turgovia

#### corsi di tedesco e corsi informativi

Il Cantone di Turgovia non richiede ai docenti LCO requisiti vincolanti per quanto concerne la loro conoscenza della lingua tedesca. Nella procedura per il riconoscimento degli enti promotori si fa tuttavia riferimento al fatto che i docenti LCO dovrebbero disporre di competenze pari al livello B1 del QCER. Dal 2011 ai docenti LCO viene rimborsata una parte del costo dei corsi di tedesco fino al livello B1. Con questa misura i docenti LCO sono incoraggiati a frequentare un corso di tedesco senza dichiararne l'obbligatorietà. Nella ricerca di corsi adatti, il servizio di riferimento per i corsi LCO offre su richiesta il proprio supporto in collaborazione con il servizio per l'integrazione. L'offerta si limita a corsi fino al livello B1 del QCER, ma i docenti LCO frequentano a volte anche corsi di livello superiore. Il supporto finanziario viene richiesto circa sei volte l'anno da diversi gruppi linguistici.

Inoltre i docenti LCO possono frequentare gratuitamente dal 2010 il corso «Die Schweiz – wie

*sie funktioniert»* (La Svizzera – come funziona), proposto dal Servizio per l'integrazione della città di Frauenfeld e che tratta tra i vari argomenti la storia della Svizzera, valori di base e norme, sistema d'istruzione e informazioni sulla Svizzera odierna. Questo corso è frequentato ogni anno da circa due-tre docenti LCO che lo giudicano positivamente.

**Per maggiori informazioni consultare il sito Internet dell'Ufficio per la migrazione del Cantone di Turgovia, Servizio integrazione: [www.auslaenderamt.tg.ch](http://www.auslaenderamt.tg.ch) > *Fachstelle Integration* (Servizio integrazione), e sul sito Internet del Servizio per l'integrazione di Frauenfeld: [www.infomig.ch](http://www.infomig.ch) > *Informationskurse* (corsi informativi) (pagina visitata l'1.7.2013)**

### Cantone Basilea Città

#### corsi di tedesco per docenti LCO

Il Cantone di Basilea Città richiede ai docenti LCO una certificazione di tedesco al livello B1 del QCER. Dal 2008 il Cantone propone corsi di tedesco appositamente studiati, durante i quali i partecipanti apprendono la lingua tedesca confrontandosi con tematiche di carattere pedagogico e scolastico. I corsi sono realizzati e cofinanziati dal servizio per la formazione continua del Cantone di Basilea Città. Un corso annuale prevede circa 90 lezioni (2 lezioni settimanali) e costa ai docenti LCO 300 franchi l'anno, escluso il materiale didattico. Per ciascuno dei livelli da A2 a B2 ai sensi del QCER sono organizzati quattro corsi annuali per 30-40 docenti LCO. L'interesse verso i corsi è considerevole, come pure la motivazione allo studio.

**Per maggiori informazioni consultare il sito Internet del Dipartimento dell'educazione, Servizio per la formazione degli adulti: [deutsch-integration.edubs.ch](http://deutsch-integration.edubs.ch) > Termine da ricercare (in tedesco): *Deutschkursangebote* (offerta di corsi di tedesco) (pagina visitata l'1.7.2013)**

Anche il Cantone di Zurigo propone presso l'alta scuola pedagogica un corso analogo, nel cui am-

bito i docenti LCO possono prepararsi all'esame obbligatorio di tedesco (livello B1 senza parte scritta).

### 2.4.3 Apertura dell'offerta di corsi cantonali di formazione continua per docenti LCO

Con esempi dalle alte scuole pedagogiche dei Cantoni di Lucerna e Turgovia

**Le alte scuole pedagogiche o gli enti di formazione continua dei Cantoni consentono ai docenti LCO di frequentare corsi della loro gamma dedicata appunto alla formazione continua.**

I docenti LCO e gli enti promotori vengono informati dei corsi regolari di formazione continua offerti. Al fine di promuovere una maggiore partecipazione dei docenti LCO a tali iniziative e favorire i contatti tra insegnanti regolari e docenti LCO, la partecipazione ai corsi da parte dei docenti LCO è incoraggiata dal Cantone (condizioni di partecipazione uguali a quelle previste per i docenti regolari).

#### **Alta scuola pedagogica di Lucerna**

**Apertura ai docenti LCO dei corsi di formazione continua e dei percorsi di formazione supplementari**

Dal 2011 alcuni corsi di formazione continua proposti dall'Alta scuola pedagogica di Lucerna sono accessibili anche ai docenti LCO, ad esempio i corsi «Religionen und Kulturen – wie gehe ich in der Schule aus einer menschenrechtlichen Perspektive damit um?» (Religioni e culture – Come affrontarle a scuola da una prospettiva di rispetto dei diritti umani) e «Kräftemanagement für Lehrerinnen: Einsatz ja – auch für mich!» (Gestione delle forze per le docenti – Impegno sì, ma anche per me stessa!). L'apertura di questi corsi è stata lanciata dal servizio del Cantone di Lucerna che si occupa dell'istruzione nella scuola dell'obbligo, il cui mandato consente di offrire ai docenti LCO le stesse condizioni di partecipazione pre-

viste per gli insegnanti delle scuole pubbliche (i docenti LCO sono stati inseriti nella lista relativa ai contributi ai costi dei corsi e in questo modo parzialmente sovvenzionati). La gamma di corsi di formazione continua proposti è pubblicata in un catalogo cartaceo. Ai docenti LCO è inviata anche una comunicazione scritta, considerato che non necessariamente accedono a tale catalogo. È infine in corso di progettazione lo scambio di comunicazioni per via elettronica. Nel programma online i docenti LCO sono indicati esplicitamente quale gruppo target.

**Per maggiori informazioni consultare il sito Internet dell'Alta scuola pedagogica di Lucerna, Weiterbildung und Zusatzausbildungen (Formazione continua e percorsi di formazione supplementari): [www.phlu.ch](http://www.phlu.ch) > Weiterbildung (Formazione continua) > Online-Programm (Programma online) (pagina visitata l'1.7.2013)**

#### **Alta scuola pedagogica del Cantone di Turgovia**

Apertura di lezioni e seminari

Fondamentalmente i docenti LCO hanno a disposizione l'intera gamma di proposte per la formazione continua dell'Alta scuola pedagogica del Cantone di Turgovia alle medesime condizioni previste per i docenti della scuola pubblica. I docenti LCO possono registrarsi in qualità di uditori, un'opportunità già colta svariate volte. Inoltre il Cantone di Turgovia informa i docenti LCO dei corsi di formazione continua proposti. I docenti LCO hanno altresì accesso al centro media dell'Alta scuola pedagogica del Cantone di Turgovia (ad esempio alla biblioteca) e possono quindi prendere in prestito libri e altri media. I docenti LCO giudicano positiva la possibilità di accesso all'Alta Scuola Pedagogica. La frequenza di lezioni e seminari presso l'Alta scuola pedagogica Turgovia è tuttavia resa spesso impossibile a causa della contestuale attività d'insegnamento svolta dai docenti.

**Per maggiori informazioni consultare il sito Internet dell'Alta scuola pedagogica di Turgovia:**

[www.phtg.ch](http://www.phtg.ch) > Termini da ricercare (in tedesco): Weiterbildung (formazione continua) + Medienzentrum (centro media) (pagina visitata l'1.7.2013)

Anche in altri Cantoni l'accesso alle proposte di formazione continua per i docenti della scuola regolare è in linea generale aperto anche ai docenti LCO.

#### 2.4.4 Offerte per docenti della scuola pubblica

Le alte scuole pedagogiche o gli enti di formazione continua dei Cantoni sensibilizzano i docenti delle scuole pubbliche riguardo alla didattica del plurilinguismo.

A tale scopo sono offerti ai docenti regolari corsi di formazione continua che si occupano del ruolo delle prime lingue e della gestione e la promozione del plurilinguismo. Allo scopo di potenziare la concreta collaborazione tra i docenti delle scuole pubbliche e i docenti LCO, questi ultimi sono coinvolti in qualità di esperti nell'ideazione e l'effettuazione dei corsi.

#### Diverse alte scuole pedagogiche

Modelli didattici di promozione del plurilinguismo trovano sempre maggiore applicazione nell'opera dei docenti delle alte scuole pedagogiche. Negli ultimi anni sono apparse diverse pubblicazioni, in particolare riguardanti la teoria del plurilinguismo, che i docenti utilizzano per preparare le loro lezioni. La didattica del plurilinguismo è qui intesa come modello che si riferisce a tutte le materie d'insegnamento e che mira all'acquisizione sia di competenze sovralinguistiche che di specifiche capacità nelle singole lingue. A tale proposito non si tratta di imparare alla perfezione singole lingue ma sollecitare riflessioni metalinguistiche. Se si guarda alla precedente didattica delle lingue, va osservato che è in corso un vero e proprio cambiamento paradigmatico. Nei percorsi odierni di formazione, i docenti imparano in effetti a conoscere questo tipo di approcci, ma il cambiamento paradigmatico richiede anche un mutamento ra-

dicale di mentalità negli insegnanti e nei docenti delle alte scuole pedagogiche. Inoltre c'è ancora bisogno di ulteriore materiale ed esempi didattici orientati alla pratica che possano supportare gli insegnanti nella loro attività quotidiana. La collaborazione delle alte scuole pedagogiche con i docenti LCO potrebbe essere molto utile ai fini dell'adempimento di questo compito.

Per i materiali e gli esempi didattici si veda il capitolo 2.6.

#### 2.5 Biblioteche interculturali

L'offerta delle biblioteche interculturali consente a bambini e genitori di prendere in prestito a condizioni convenienti media in diverse lingue, perfezionando così la lingua parlata in famiglia. Rientrano nella gamma di servizi offerti eventi in diverse lingue e relativi a diverse aree culturali. Le biblioteche interculturali offrono ai docenti della scuola regolare la possibilità di utilizzare e di promuovere il plurilinguismo in classe, e ai docenti LCO l'occasione di avere in prestito, a condizioni favorevoli, materiale di lettura nella propria lingua d'insegnamento. In questo modo le lingue si possono leggere, toccare e sentire.

#### *Interbiblio* – Associazione mantello delle biblioteche interculturali in Svizzera

*Interbiblio* è l'associazione mantello svizzera delle biblioteche interculturali. È stata istituita per iniziativa privata nel 1993 in quanto associazione di promozione per l'interconnessione e il supporto alle biblioteche interculturali. L'associazione mantello è supportata finanziariamente dall'Ufficio federale della cultura (UFC). *Interbiblio* rappresenta i propri associati nei confronti delle autorità nazionali e in occasione di eventi internazionali e svolge funzioni consultive a favore di Comuni e associazioni che desiderano aprire una biblioteca interculturale.

L'associazione mantello ha focalizzato la propria attività sulla promozione e l'approfondimento delle lingue d'origine. Organizza incontri di for-

mazione continua e progetti di promozione della lettura e coordina le occasioni di scambio tra i collaboratori delle biblioteche aderenti. Tutte le biblioteche interculturali associate collaborano con i docenti LCO. L'associazione mantello, che è anche membro della *Interessengemeinschaft Erstsprachen (IG Erstsprachen* – gruppo d'interessi prima lingua), è fortemente interessata a tale collaborazione. Le biblioteche interculturali aderenti ricevono supporto quando l'associazione mantello organizza e finanzia (mediante un'opera di *fundraising*) progetti condivisi, come ad esempio il convegno annuale dedicato alla formazione continua con tematiche che contribuiscono allo scambio reciproco di informazioni e idee, o il progetto Schreibinsel o ancora la mostra itinerante «Scritture del mondo».

Per maggiori informazioni consultare il sito Internet dell'associazione mantello delle biblioteche interculturali della Svizzera (Interbiblio): [www.interbiblio.ch](http://www.interbiblio.ch) (pagina visitata il 2.7.2013)

Biblioteche interculturali riunite nell'associazione mantello (elenco aggiornato a marzo 2013): A tous livres (Monthey), L'Ardoise (Sion), Biblio-monde (Neuchâtel), Bibliothek der Kulturen (Frauenfeld), Biblios (Thun), BISI (Bellinzona), CIC-Centre d'intégration culturelle (Ginevra), Globlivres (Renens), Helvecia (Wädenswil), IKUBO (Olten), Integrationsbibliothek ib (Winterthur), Interkulturelle Bibliothek Lyss (Lyss), JUKIBU (Basilea), KanzBi (Zurigo), LibraForum (San Gallo), LivrEchange (Friburgo), PBZ Hardau (Zurigo), Ricciogiramondo (Lugano), Vossa lingua (Coira), Zentrum 5 (Berna)

### ***Bibliothèque interculturelle LivrEchange*** **nel Cantone di Friburgo**

Una delle biblioteche aderenti a *Interbiblio* è la *Bibliothèque interculturelle LivrEchange* di Friburgo, che mette a disposizione media in 191 lingue, con catalogo accessibile online. Il prestito di libri è gratuito per i bambini, mentre per i ragazzi dai 15 anni di età è richiesta una quota annuale di cinque franchi. Nella biblioteca *LivrEchange* sono organizzati periodicamente eventi di promozione culturale e linguistica: da un lato letture pubbli-

che, proiezioni di filmati o eventi musicali e mostre di e con artisti di altre cerchie culturali, dall'altro attività con diversi gruppi target di lingua straniera, come incontri settimanali di conversazione per adulti a livello base e progredito nelle lingue francese e tedesco, oppure gruppi di gioco o coristici con bambini in età prescolastica e le loro mamme (*Jouons ensemble, Cantemos juntos*). *LivrEchange* accoglie anche gruppi di insegnanti che stanno frequentando corsi di studio o perfezionamento all'Università di Friburgo, per presentare loro le biblioteche interculturali. Le principali informazioni sulla biblioteca sono disponibili online in diverse lingue.

Per maggiori informazioni consultare il sito Internet della *Bibliothèque Interculturelle Fribourg LivrEchange*: [www.livrechange.ch](http://www.livrechange.ch) (pagina visitata il 2.7.2013)

### **Cantone di Vaud – *Bus plurilingue* – *Livres migrants***

Allo scopo di promuovere le lingue dei Paesi d'origine nelle scuole, la *Direction pédagogique* della *Direction générale de l'enseignement obligatoire* del Cantone di Vaud ha attuato tra il 2004 e il 2005 un progetto denominato *Bus plurilingue – Livres migrants*. Nell'ambito di tale progetto, un autobus è stato equipaggiato con libri nelle diverse lingue della migrazione messi a disposizione dalle biblioteche interculturali *Globlibre* e *Bibliomédia*. L'autobus ha viaggiato per un anno intero visitando le scuole del Cantone, per mettere a disposizione degli alunni libri nella loro lingua d'origine. 1500 alunni della scuola primaria hanno preso parte al progetto.

Al fine di suscitare nei bambini curiosità verso le lingue, il progetto è stato affiancato da diversi docenti LCO che hanno collaborato con gli insegnanti della scuola regolare secondo i principi dell'*Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* e utilizzando il relativo materiale. Insieme a loro gli alunni hanno potuto visitare la biblioteca mobile e prendere in prestito libri nella loro lingua d'origine, leggendone passi ad altri bambini, mentre gli insegnanti introducevano in classe una

riflessione sulle lingue e mostravano i punti di contatto e le differenze tra le diverse lingue e tra la lingua scritta e quella parlata.

La documentazione video del progetto *Tout le monde a un prénom ...: bus plurilingue – livres migrants* della *Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)* del Cantone di Vaud può essere richiesta in prestito al Centro informazioni e documentazione del CDPE (IDES): [www.edudoc.ch](http://www.edudoc.ch) > Termine da ricercare: *bus plurilingue* (pagina visitata il 23.7.2013)

## 2.6 Materiale didattico

Per i corsi LCO e i modelli integrati per la promozione del plurilinguismo tenuto conto delle lingue d'origine, i materiali in diverse lingue che allo stesso tempo permettono di riferirsi a contenuti e metodi della scuola regolare sono estremamente importanti. Da un lato il materiale didattico come i libri di lettura e gli audiolibri oppure le schede di lavoro semplificano la preparazione delle lezioni e aiutano a far convergere l'incentivazione linguistica e la promozione di competenze extralinguistiche. D'altro canto l'ideazione di manuali ed esempi di lezione è molto utile ai docenti LCO e agli insegnanti che collaborano con loro, così come l'illustrazione di metodologie didattiche che possano essere adottate nell'ambito di tali modelli. Entrambe le tipologie di materiale didattico facilitano la programmazione delle lezioni in base ai requisiti attualmente richiesti (Programmi quadro per l'insegnamento ecc.) e possono essere utilizzate per strutturare la lezione e per verificare il rendimento degli alunni in base al sistema di voti vigente a livello locale e ai principi del QCER e del PEL.

Nel prosieguo presentiamo alcuni sussidi didattici per i corsi LCO a diversi livelli.

- *Education et ouverture aux langues à l'école* (2 volumi, dal 1° all'8° anno di scuola) – *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP SR/TI)* (2003) | Nel 2003 la CIIP SR/TI ha pubblicato una collana di sussidi didattici per il siste-

ma di gestione didattica del plurilinguismo oggi conosciuto con il nome di *EOLE/ELBE*. Il primo volume si rivolge agli allievi e allieve dei primi quattro anni scolastici (primo ciclo secondo HarmoS), il secondo è stato ideato per gli allievi e allieve da 9 a 12 anni (secondo ciclo). I volumi contengono materiale didattico (ciascuno circa venti diverse attività), due CD audio e un glossario o lessico multilingue ciascuno. Gli obiettivi di *EOLE/ELBE* consistono nella valorizzazione del plurilinguismo e della diversità linguistica e culturale, nella promozione della riflessione sulle lingue e nell'incoraggiamento ad apprenderle (ad es.: come si indica il genere di un sostantivo in diverse lingue? Come funziona il linguaggio dei segni?). In questo modo i bambini lavorano contemporaneamente con diverse lingue e non lo fanno allo scopo primario di apprenderne una. Di regola in tale contesto si usano la lingua d'insegnamento della scuola, le lingue straniere studiate a scuola e le lingue dei Paesi d'origine dei bambini. I sussidi didattici sono stati testati da insegnanti della scuola regolare e da docenti LCO nell'ambito di un progetto della Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud cofinanziato dalla Confederazione ai sensi dell'articolo 11 OLing. È previsto che nell'ambito di tale progetto i sussidi didattici vengano ulteriormente sviluppati in collaborazione con i docenti LCO.

Per maggiori informazioni consultare il sito Internet della CIIP SR/TI: [www.ciip.ch](http://www.ciip.ch) > Termine da ricercare: *EOLE*, e dell'*Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp)*: [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch) > Termine da ricercare: *EOLE* (pagina visitata il 2.7.2013)

- *Unterrichtsskizzen im Rahmen des Projekts Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (SIMS)* (Schemi di lezioni nell'ambito del progetto per il promovimento delle lingue nelle scuole plurilingue) – Conferenza dei direttori della pubblica educazione della Svizzera Nordoccidentale (NW EDK) (dal 2004) | L'ex gruppo di lavoro della NW EDK «Migrazione-scuola-integrazione» ha dato vita nel 2004, insieme all'*Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich (IIK)*, a una rete di scuole con

un'elevata percentuale di bambini plurilingue. Per due anni scolastici vi hanno partecipato in tutto diciannove scuole dei Cantoni aderenti alla NW CDPE (2005-2007 e 2008-2010). In questo periodo le scuole hanno cercato di dare vita a un polo di sviluppo incentrato sulla promozione linguistica di tutti i bambini. Numerosi schemi di lezione predisposti in base alle esperienze maturate nelle scuole in cui si adotta il sistema SIMS o il sistema QUIMS sono stati archiviati su [www.netzwerk-sims.ch](http://www.netzwerk-sims.ch) o sul server dedicato alla formazione [www.educanet2.ch](http://www.educanet2.ch) (Community «sims»). Queste raccolte di materiali contribuiscono all'ottimizzazione della qualità dell'insegnamento e a migliorare a lungo termine la promozione linguistica nelle scuole. Inoltre l'IJK di Zurigo organizza annualmente un convegno SIMS in cui si trattano svariate tematiche relative alla promozione linguistica nelle scuole plurilingue ([www.iik.ch](http://www.iik.ch)). Il materiale didattico documenta esempi di buone prassi per una promozione linguistica efficace in classi plurilingue. Tutti i sussidi didattici sono pubblicamente disponibili per essere utilizzati nelle lezioni. Alla rete SIMS manca però un supporto istituzionale e finanziario da parte dei Cantoni o della Confederazione perché i contenuti del sito Internet possano essere continuamente integrati, aggiornati e ottimizzati.

**Per maggiori informazioni consultare il sito Internet della rete per la promozione linguistica in scuole plurilingue (rete SIMS): [www.netzwerk-sims.ch](http://www.netzwerk-sims.ch) (a quest'indirizzo è disponibile in particolare materiale didattico derivato dai programmi QUIMS / HSKplus (parti da 1 a 5) (pagina visitata il 2.7.2013)**

- **Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für die Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld Kindergarten bis Sekundarstufe I** (Promozione della lingua d'insegnamento in tutte le materie. Proposte di applicazione pratica per le scuole in un contesto multilingue, dalla scuola dell'infanzia alle scuole secondarie di primo grado) – Claudia Neugebauer, Claudio Nodari (2012) | Il manuale rappresenta una guida didattica che può essere utilizzata nelle classi plurilingue.

Vi sono presentati esempi pratici di lezioni di lingua e delle materie di indirizzo che possono servire per migliorare l'apprendimento delle lingue. Sono inoltre disponibili un DVD con brevi filmati relativi a sequenze di lezioni e schede di lavoro con concrete proposte di insegnamento.

**Il manuale può essere richiesto alla casa editrice scolastica Schulverlag plus: [www.schulverlag.ch](http://www.schulverlag.ch) (pagina visitata il 2.7.2013)**

- **1, 2, 3 l'école** (con CD-ROM e carte in 17 lingue) – Éditions Migrilude (2011) | Con questo strumento didattico si intende affrontare in modo giocoso il tema del plurilinguismo. Si tratta di una delle numerose raccolte di materiale plurilingue realizzate dalle Éditions Migrilude, con cui i bambini possono ampliare il proprio vocabolario e individuare similitudini e differenze tra le lingue imparando i nomi di oggetti e i numeri. I materiali sono stati predisposti da insegnanti che lavorano secondo il sistema *EOLE/ELBE*, da alunni, genitori e utenti della biblioteca interculturale di Ginevra. **Per maggiori informazioni consultare il sito Internet della casa editrice: [www.migrilude.com](http://www.migrilude.com) (pagina visitata il 2.7.2013)**
- **Die Katze Miese Matze** – Silvia Hüsler (2011) | Questo libro per bambini, «Hasenreime» e altre pubblicazioni (dagli anni '80) fanno parte di una collana che Silvia Hüsler ha scritto in parte insieme ad altri autori e che comprende testi in diverse lingue, taluni disponibili anche su CD audio. **I materiali si possono richiedere alla casa editrice Zürcher Lehrmittelverlag oppure tramite il sito dell'autrice Silvia Hüsler: [www.lehrmittelverlag-zuerich.ch](http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch) / [www.silviahuesler.ch](http://www.silviahuesler.ch) (pagina visitata il 2.7.2013)**
- **Die Wörterbrücke** (Ponti di parole) / *Deine Sprache – meine Sprache* (La tua lingua – la mia lingua) – Basil Schader (2008 e 2011) | Il didatta delle lingue Basil Schader ha scritto diversi libri sulla promozione del plurilinguismo dei bambini, tra cui anche dizionari (tedesco-albanese, portoghese, serbo-croato-bosniaco, turco) e «*Deine Sprache – meine*

Sprache», un manuale che si occupa di 14 lingue della migrazione e getta un ponte verso la lingua tedesca.

L'elenco di tutte le pubblicazioni dell'autore è consultabile su: [www.phzh.ch](http://www.phzh.ch) > Termine da ricercare: Basil Schader.

Le pubblicazioni si possono richiedere alla casa editrice Zürcher Lehrmittelverlag: [www.lehrmittelverlag-zuerich.ch](http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch) (pagina visitata il 2.7.2013)

- **Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis** (Progetti per il plurilinguismo: esempi concreti per la prassi) (DVD con booklet, 2010) | Il DVD mostra, sulla base di esempi concreti, come è possibile sfruttare l'eterogeneità linguistica nelle classi dalla scuola dell'infanzia alla fine della scuola dell'obbligo per progetti didattici e situazioni di apprendimento esplorativo e operativo.  
Il DVD può essere richiesto alla casa editrice scolastica Schulverlag plus: [www.schulverlag.ch](http://www.schulverlag.ch) (pagina visitata il 2.7.2013)
- **ELBE** (DVD con commento didattico, 2007) | Il DVD contiene immagini tratte dalla prassi scolastica che mostrano come si possano attuare concretamente attività *ELBE* nell'ambito delle discipline d'insegnamento.  
Il DVD può essere richiesto alla casa editrice scolastica Schulverlag plus: [www.schulverlag.ch](http://www.schulverlag.ch) (pagina visitata il 2.7.2013)



# 3 COMPENDIO DELLE RICERCHE CONCERNENTI LE LINGUE D'ORIGINE

Il presente capitolo riassume i diversi studi e i lavori di ricerca condotti sul tema della promozione della prima lingua e della lingua d'origine e sul bi- e plurilinguismo<sup>30</sup> e tenta di offrire una panoramica generale sui principali punti di vista riferiti a varie teorie scientifiche, senza tuttavia avere la pretesa di illustrare tutti gli studi esistenti in questo campo.

I primi studi pubblicati su questo tema trattavano il tema del plurilinguismo e della promozione della prima lingua considerandoli solo sotto l'aspetto della teoria dell'apprendimento e della linguistica. Con il passare del tempo tuttavia acquisirono sempre maggiore importanza anche considerazioni di carattere normativo. In questo capitolo vengono illustrati in primo luogo gli studi legati alla teoria dell'apprendimento e alla linguistica per passare quindi agli approcci normativi e agli aspetti economici. Si chiude infine con un excursus storico sulla ricerca e con una sintesi con cui si tenta, attraverso l'analisi dell'attuale stato della ricerca, di trarre conclusioni valide per la politica dell'istruzione.

In tutti questi approcci è comunque importante tenere presente la seguente questione di fondo: lo spazio estremamente limitato dedicato alle lingue d'origine degli allievi e allieve con background migratorio nell'istruzione scolastica pubblica viene considerato come un problema dati i risultati spesso poco soddisfacenti raggiunti da questi studenti nella loro carriera scolastica e professionale (v. anche introduzione).

## 3.1 Punto di vista della teoria dell'apprendimento e della linguistica

Nell'ambito della teoria dell'apprendimento e in linguistica è in atto un dibattito particolarmente acceso sull'utilità della promozione della prima lingua, anche a causa dei problemi metodologici che la questione comporta. La mancanza di risultati tangibili lascia infatti molto spazio all'interpretazione. Per procedere quindi sistematicamente e con chiarezza, vengono illustrati innanzitutto gli studi e le teorie sui temi del plurilinguismo e delle competenze linguistiche, che sono meno controversi di quelli trattati nella sezione successiva in cui si analizza invece l'efficacia di diversi modelli di promozione della prima lingua.

### 3.1.1 Studi sul plurilinguismo e sull'acquisizione delle competenze linguistiche

L'atteggiamento nei confronti del plurilinguismo è profondamente cambiato nel corso del tempo. Da una prima fase in cui era considerato una pretesa eccessiva e dannosa per una persona, si è passati ad un approccio più neutrale al fenomeno. Oggi il tema suscita reazioni neutrali o positive (Schneider, 2005: 37 e seg.). Si ipotizza che il plurilinguismo individuale abbia un'influenza positiva sullo sviluppo della consapevolezza linguistica e preservi addirittura più a lungo la salute men-

---

30 Negli studi presi in esame, l'argomento è esaminato da diversi punti di vista. È quindi dapprima necessario dare una definizione dei due termini «prima lingua» e «lingua d'origine». Gli studi sugli effetti in termini di teoria dell'apprendimento sono incentrati sulla funzione della prima lingua e sulle conseguenze che lo sviluppo di determinate competenze nella lingua appresa per prima possano comportare per altri settori d'apprendimento. Negli studi che concentrano l'attenzione sugli aspetti di carattere giuridico, economico e storico, non è indispensabile, ai fini della discussione, soddisfare questa condizione, quanto il fatto che le lingue non corrispondono di regola a quelle del Paese d'accoglienza. Pertanto, quando in questo capitolo si fa riferimento a questi studi, si utilizza il termine lingue d'origine.

tale in età avanzata (Bialystok e Viswanathan, 2004)<sup>31</sup>.

In generale nel mondo della ricerca fino agli anni '70 si partiva dal presupposto che il plurilinguismo avesse un'influenza negativa sui processi di apprendimento scolastico. Da qui l'esigenza di evitarne la promozione. Significativa a tal proposito è stata l'influenza esercitata dalla cosiddetta ipotesi *balance effect* di Macnamara (1966), che sostiene che il bambino bilingue, per acquisire le proprie competenze nella seconda lingua, debba in parte sacrificare la prima lingua e viceversa. Nei Paesi d'immigrazione si consigliava pertanto ai genitori con background migratorio di apprendere quanto più rapidamente possibile la lingua del Paese di accoglienza e di parlare questo idioma locale in famiglia, rinunciando così all'aspirazione di trasmettere la lingua d'origine. Contemporaneamente l'obiettivo parallelo della scuola era di favorire l'apprendimento della lingua d'insegnamento, non attraverso misure speciali di promozione ma mediante la partecipazione diretta alle lezioni (immersione).

Già negli anni '50 l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) si espresse però contro l'atteggiamento negativo nei confronti del plurilinguismo e la conseguente tendenza a insegnare solo la lingua locale e scolastica: «It is axiomatic that the best

medium for teaching a child is his mother tongue» (UNESCO, 1953: 11) e raccomandò alle scuole di adeguarvisi. L'UNESCO difende questa posizione anche nelle sue più recenti pubblicazioni. I Paesi d'immigrazione devono fare in modo che tutti i bambini possano imparare la loro lingua madre. L'UNESCO condivide questa convinzione con un'altra istituzione internazionale, la Banca Mondiale. Nel suo documento «Education in a multilingual world» l'UNESCO cita lo studio condotto da Tucker (1997) per conto della Banca Mondiale e sostiene: «When learning is the goal, including that of learning a second language, the child's first language should be used as the medium.» Questa missione per il mantenimento delle lingue prime si basa sui risultati di studi empirici e su un impegno sancito a livello normativo alla tutela della diversità (UNESCO, 2001). L'UNESCO ha anche dato vita nel 2002 a un *International Mother Language Day* annuale (21 febbraio), che richiami l'attenzione dell'opinione pubblica sulla varietà linguistica della popolazione.

A partire dagli anni '70, furono pubblicati diversi studi indicanti che anche i bambini che padroneggiano più lingue della sola lingua scolastica possono andare bene a scuola. Ad esempio Bowen (1977: 110) affermò: «The choice of language to be used as medium of instruction is not the determining factor of pedagogical success.» Il bilinguismo non inciderebbe in alcun modo sul successo

---

31 Due importanti osservazioni dovrebbero precedere la presentazione dei risultati scientifici: in primo luogo il plurilinguismo non sempre implica la promozione della prima lingua. Questa può in effetti essere importante per la costruzione di un plurilinguismo competente. Si può però imparare anche lingue diverse dalla propria lingua madre e al tempo stesso approfittare dei vantaggi derivanti dal plurilinguismo. Sebbene questo aspetto possa sembrare banale, non sempre viene affrontato dal mondo della ricerca con trasparenza. Ad esempio Esser (2006; 2011) afferma che negli studi che attribuiscono ai bambini plurilingue un maggiore rendimento cognitivo, tale capacità è erroneamente correlata alla promozione della prima lingua. In realtà è semplicemente l'apprendimento di una nuova lingua a determinare una sorta di mobilitazione cognitiva, che quindi potrebbe verificarsi anche attraverso la promozione esclusiva nella lingua locale (Esser, 2011: 49). In secondo luogo, c'è una differenza tra il plurilinguismo di persone con background migratorio appartenenti agli strati sociali inferiori e quello delle élite. Negli strati di popolazione a basso livello d'istruzione, la prima lingua viene appresa in famiglia in modo molto meno strutturato che in gruppi meglio attrezzati (Schneider, 2005: 39). Perciò, nella valutazione degli studi concernenti i vantaggi del plurilinguismo si deve sempre tenere conto del contesto e della categoria di persone di cui lo studio si occupa. Dato che gli studi presentati si riferiscono poi a contesti differenti (per la maggior parte alla Svizzera, alla Germania o agli USA), si deve considerare che anche nei vari Paesi sono diversi gli atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo e vi sono situazioni diverse sotto il profilo linguistico. In Svizzera in quanto Paese plurilingue, il dibattito sulle lingue è condotto secondo modalità diverse rispetto ad esempio agli USA, dove una lingua dominante a livello internazionale è al tempo stesso la prima lingua di gran parte della popolazione.

scolastico se il bambino capisce a sufficienza la lingua scolastica. Un atteggiamento che poi si rispecchierà anche nella legislazione e nella giurisprudenza (si veda il capitolo «Prospettiva giuridica e politologica»). Da questo momento in avanti il fattore principale per il buon esito della carriera scolastica non fu più visto nel bilinguismo ma nel background socio-economico (Schneider, 2005: 37 e seg.).

Contestualmente i linguisti hanno iniziato a confrontarsi con la questione relativa a quali effetti le conoscenze della prima lingua possano avere su altre competenze. I principi fondamentali per indagare queste relazioni sono stati determinati con le due ipotesi formulate da Cummins alla fine degli anni '70, che costituiscono ancora oggi il punto di partenza praticamente di tutti i lavori di ricerca in questo campo. Le due ipotesi sono però rimaste finora senza conferma; talvolta sono ritenute indimostrabili (Reich e Roth, 2002: 29).

Nella sua ipotesi del livello soglia (*threshold-hypothesis*) Cummins (1979) ritiene che lo sviluppo linguistico riferito alla prima e alla seconda lingua si realizzi a diversi livelli, tipici dello sviluppo cognitivo di una persona. Secondo Cummins (*ibid.*), il livello che le persone bilingui raggiungono nell'apprendimento della prima e della seconda lingua rappresenta una variabile che incide sul modo di apprendere le lingue e di potenziare le proprie facoltà cognitive. Infatti, solo quando raggiunge una determinata «soglia» la persona può trarre beneficio dal proprio bilinguismo, in quanto esso ha ricadute positive sullo sviluppo cognitivo (Cummins, 1976; 1978). Quest'ipotesi è stata successivamente criticata, in particolare a causa della sua struttura per livelli, da Cummins stesso (Cummins, 2000; Herdina e Jessner, 2000). L'ipotesi del livello soglia non va confusa – sebbene secondo la Caprez-Kropčák (2011) ciò accada di frequente – con quella dell'interdipendenza formulata dallo stesso autore. Nei suoi lavori sull'ipotesi dell'interdipendenza, Cummins constata (1979) che il livello che un bambino raggiunge nella seconda lingua è influenzato in misura determinante dalle competenze acquisite nella prima lingua. L'ipotesi è stata sostenuta anche da Toukomaa e Skutnabb-Kangas (1977), i quali scrivono: «If in an early stage

of its development a minority child finds itself in a foreign-language learning environment without contemporaneously receiving the requisite support in its mother tongue, the development of its skill in the mother tongue will slow down or even cease, leaving the child without a basis for learning the second language well enough to attain the threshold level in it.» (Toukomaa e Skutnabb-Kangas 1977: 28). Successivamente è stata introdotta la distinzione, in uso ancora oggi, tra competenze *BICS* (*basic interpersonal communicative skills*) e *CALP* (*cognitive academic language proficiency*). Si postula che solo con l'acquisizione di competenze *CALP* sia possibile il transfer tra le conoscenze nella prima lingua e tutte le altre sfere di competenza, inclusa la seconda lingua (Cummins, 2008).

Molti scienziati hanno provato a testare empiricamente queste ipotesi, tuttavia con scarso successo. Due risultati sembrano però incontestabili: in primo luogo il fatto che l'apprendimento della prima lingua si verifica in condizioni diverse rispetto a quello della seconda lingua. Secondo Oksaar (2003), nell'apprendimento della prima lingua si acquisisce la capacità di esprimersi verbalmente e si impara a conoscere il fenomeno lingua. Diversamente da quanto accade nell'apprendimento della seconda lingua o di una lingua straniera, non si pone qui la questione del perché si debba imparare tale lingua: Si tratta di un bisogno esistenziale. Altrettanto dimostrata sembra la conclusione per cui la prima e la seconda lingua si influenzano vicendevolmente nei bambini bilingui (Reich e Roth, 2002: 41; Oksaar, 2003). Rimane però ancora da chiarire come ciò accada.

Considerando le competenze che il plurilinguismo consente di acquisire, è necessario distinguere tra competenze plurilingue e competenze nelle singole lingue, assumendo in linea teorica che le prime favoriscono lo sviluppo delle seconde (Reich e Roth, 2002: 35 e seg.).

In relazione all'acquisizione delle competenze plurilingue, studi compiuti in materia indicano che i bambini che crescono parlando più lingue sembrano avvantaggiati rispetto a quelli che crescono in contesti monolingue: sviluppano una superiore consapevolezza linguistica e fanno me-

glio valutare, ponderare e controllare le proprie capacità linguistiche (Bialystock, 1987). Recenti studi in ambito neuroscientifico indicano altresì che il precoce apprendimento delle lingue offre maggiori occasioni di una successiva acquisizione di altre lingue (Franceschini, 2002).

In riferimento al rapporto reciproco tra le competenze nelle singole lingue si delinea un quadro più complesso: alcuni studiosi affermano che potrebbe «in qualche modo essere ritenuto certo» che «correlazioni positive rappresentino la norma» (Reich e Roth, 2002: 35); ma i singoli oggetti di studio devono essere osservati con maggior precisione. Da un canto infatti si deve distinguere tra le competenze verbali e quelle nella lingua scritta. Studi compiuti sull'uso verbale del bilinguismo indicano che la maggior parte delle persone può passare funzionalmente da una lingua all'altra in base a precisi criteri e alla specifica situazione – anche nell'insegnamento – e pertanto raggiunge il livello di quello che viene definito bilinguismo competente (Dirim, 1998; Frey, 1997; Reich e Roth, 2002: 31). Difficilmente, però, le capacità verbali riferite a una lingua possono essere trasferite ad altre lingue. Le competenze linguistiche scritte sono più difficilmente acquisibili: esse richiedono infatti la capacità di comprendere e rendere nella lingua standard connessioni complesse (si veda anche la discussione su *BICS* e *CALP*). In questo modo è pertanto più facile trasferire la padronanza scritta da una lingua a un'altra, come si può dimostrare anche empiricamente (tra gli altri Williams e Snipper, 1990; Verhoeven, 1994; Cummins, 2008). Studi condotti in Germania hanno indicato che i bambini che prima dell'inserimento nella scuola di tale Paese avevano già frequentato la scuola nel loro Paese d'origine, possedevano migliori capacità cognitive e padroneggiavano meglio la lingua tedesca dei bambini con background

migratorio che avevano frequentato la scuola solo in Germania. Questo fenomeno è da ricondurre al fatto che i primi avevano appreso a costruire strutture linguistiche più complesse nella loro prima lingua nel Paese d'origine (Knapp [1997] e Plath et al. [2002], citato in Schneider, 2005: 42).

La misura in cui il bilinguismo incide sull'acquisizione di competenze linguistiche in ambito scolastico è stata indagata anche in uno studio longitudinale di Dittmann-Domenichini et al. (2011), che hanno riscontrato – sulla base di ripetute misurazioni del rendimento – come non vi siano in generale differenze nello sviluppo delle competenze linguistiche tra i bambini che parlano una sola lingua e quelli bilingui. È emerso tuttavia come gli alunni bilingui abbiano in singoli ambiti (ascolto e morfologia) maggiori difficoltà degli altri, mentre ottengano migliori risultati nell'ortografia (*ibid.*).

### 3.1.2 Studi riguardanti diversi modelli di promozione della prima lingua

Diversamente da quanto accade per gli studi sul plurilinguismo, quelli che si occupano della promozione della prima lingua tra gli alunni con background migratorio analizzano nel concreto i possibili vantaggi della promozione della prima lingua. A tale scopo si confrontano per lo più tra loro gruppi ai quali sono stati applicati diversi modelli incentivanti. Per fare ciò i ricercatori si basano sui risultati sopra menzionati e considerano il plurilinguismo fondamentalmente un fattore positivo. Studi di questo tipo di una certa entità sono stati finora compiuti solo negli Stati Uniti<sup>32</sup> sotto forma di studi quantitativi che pongono a confronto diversi modelli, oppure di metastudi. Indichiamo qui di seguito, a titolo di esempio, due dei più noti tra questi studi.

---

32 In particolare negli studi con taglio più specificatamente quantitativo si cerca di individuare un legame tra promozione della prima lingua e risultati scolastici (o altre analoghe variabili dipendenti). A tale scopo si comparano gruppi che hanno seguito diversi metodi d'insegnamento che prevedevano la promozione della prima lingua o che non ne hanno sperimentato alcuno. A differenza di un esperimento, è molto più difficile controllare i numerosi fattori politici, sociali, amministrativi e organizzativi che influiscono su tali legami. Ciò potrebbe essere una delle ragioni per cui molti studi sono considerati di qualità piuttosto scarsa (Cummins, 1999: 26). Inoltre si deve considerare che in tutti questi studi le argomentazioni si basano su valori medi e che la validità delle affermazioni rese su questa base è limitata a un determinato arco temporale (Reich e Roth, 2002: 24).

Lo studio comparativo di Thomas e Collier (1997) indica come nei cosiddetti «modelli bilingui two-way», nei quali la promozione della prima lingua è più fortemente integrata nelle lezioni, i bambini di lingua spagnola ottengono in diverse materie, tra cui la comprensione dello scritto nella lingua (inglese) studiata a scuola, risultati decisamente migliori (61 punti) rispetto alla media americana (50 punti). Il risultato peggiore nel confronto tra i gruppi l'hanno fatto registrare i bambini di madrelingua spagnola che avevano potuto seguire una sola lezione settimanale di promozione della lingua inglese e nessuna nella prima lingua (24 punti). I bambini che erano stati incentivati secondo forme miste dei due modelli hanno ottenuto risultati intermedi tra i due estremi. Gli autori hanno analizzato per il loro studio 42.000 documenti riferiti ad alunni di cinque distretti scolastici.

Anche Greene ([1998], citato da Reich e Roth, 2002) giunge a conclusioni analoghe nella sua meta-analisi riferita a undici studi empirici compiuti negli USA e da lui giudicati metodologicamente ineccepibili. Secondo i suoi calcoli, gli alunni che seguono lezioni bilingui danno mediamente prova di sopravvivere gli alunni che seguono le lezioni solo in lingua inglese in misura media per quanto riguarda le prestazioni nei test di comprensione dello scritto in inglese e in matematica e in misura notevole nello studio dello spagnolo.

Stando a questi e altri studi comparativi funzionano meglio i modelli totalmente bilingui, seguiti dalle forme d'insegnamento che iniziano con un'intensa incentivazione della prima lingua per poi passare per gradi alla seconda lingua. In entrambi i modelli sembra che le competenze relative alla prima e alla seconda lingua siano incentivate in misura molto maggiore rispetto alle situazioni in cui la prima lingua è insegnata come materia a se stante (Thomas e Collier, 1997; Greene, 1998; Reich e Roth, 2002; Gogolin, 2005; Pearson, 2007).

Non esistono per la Svizzera e i Paesi confinanti studi analoghi che confrontino forme d'insegnamento diverse. Gli studi condotti in Europa si limitano per lo più alla valutazione di un singolo modello scolastico (Reich e Roth, 2002: 21 e segg.).

Per la Svizzera tedesca Schader (2011) ha spiegato, sulla base di uno studio quantitativo concernente la bi-alfabetizzazione di alunni di lingua albanese, come questi possiedano in generale competenze di alfabetizzazione molto deboli nella loro lingua madre. Lo studio compiuto dall'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo ha visto il coinvolgimento di 1048 allievi e allieve di lingua albanese frequentanti gli anni di scuola compresi tra il settimo e il dodicesimo (*ibid.*). Schader e il suo team hanno rilevato, sulla base delle autovalutazioni svolte dagli allievi e allieve intervistati, che le competenze linguistiche scritte dei bambini di lingua albanese nella Svizzera tedesca sono praticamente limitate alla sola lingua tedesca. La lingua albanese è generalmente padronata solo nella sua forma orale e dialettale, quindi in un ambito in cui un trasferimento delle competenze appare difficoltoso (Schader, 2004; 2011). Stando alle loro stesse valutazioni, gli alunni di lingua albanese che frequentano i corsi LCO (circa il dieci per cento dei ragazzi di questa origine) possiedono un grado maggiore di competenze linguistiche scritte nella loro prima lingua rispetto agli altri e giudicano significativamente migliori le loro competenze linguistiche generali nella prima lingua (Schader e Haenni Hoti, 2004). La frequenza di corsi LCO incide poi, pur se in misura limitata, positivamente sul giudizio degli interessati circa le loro competenze nella lingua di scolarizzazione tedesca (*ibid.*). Sulla scorta dei risultati ottenuti, l'autore sostiene l'importanza di una più spinta istituzionalizzazione e integrazione dei corsi LCO nella scuola regolare (Schader, 2011: 12).

Ad analoghe conclusioni giungono studi tedeschi<sup>33</sup> che spiegano come lo sviluppo delle competenze nella prima lingua possa subire un ral-

---

33 È da tener conto che a differenza della Germania, in particolare nelle aree germanofone della Svizzera si registra una situazione di diglossia, fenomeno che rappresenta una sfida ulteriore per persone di lingua straniera (Gyger, 2000).

lentamento durante la frequenza scolastica nel Paese di accoglienza. È emerso che i bambini con background migratorio portano con sé, all'inserimento nella scuola, competenze nella prima lingua paragonabili a quelle dei bambini di lingua tedesca (Reich e Roth, 2002: 36). A partire dall'ingresso nella scuola la situazione cambia però notevolmente: mentre i bambini che parlano solo tedesco sviluppano la capacità di costruire strutture sempre più complesse nella loro lingua madre, in quelli di lingua straniera rallenta l'evoluzione delle competenze nella prima lingua e la lingua parlata a scuola diventa anche per loro la lingua dominante. In questo modo col passare del tempo le loro competenze nella seconda lingua si allineano a quelle degli altri bambini, senza tuttavia raggiungere – nella maggior parte dei casi – lo stesso loro livello. Quest'evoluzione è riscontrabile in relazione al lessico (Karasu, 1995) e alla competenza linguistica generale (Hamburger Erhebung, 2000).

Alla stessa conclusione giunge anche la Caprez-Krompàk (2010), che in uno studio finanziato dal Fondo Nazionale Svizzero ha analizzato l'influsso esercitato dai corsi LCO sullo sviluppo linguistico nei bambini di lingua turca e albanese. Sulla base del suo studio longitudinale, l'autrice stabilisce che «tenuto conto del background personale (motivazione) e familiare (supporto dei genitori), la frequenza dei corsi LCO incide positivamente sullo sviluppo delle competenze nella prima lingua» (Caprez-Krompàk, 2011: 11). I bambini che frequentano i corsi LCO parlano la lingua standard albanese o turca (con particolare riferimento alla semantica e alla grammatica) decisamente meglio degli altri e danno altresì

prova di possedere una motivazione intrinseca significativamente maggiore verso lo studio della prima lingua (Caprez-Krompàk e Selimi, 2006; Caprez-Krompàk, 2010: 237). In relazione alla seconda lingua l'autrice sostiene che i bambini che frequentano i corsi LCO hanno ottenuto risultati migliori in entrambi i rilevamenti, ma che il dato non può essere spiegato esclusivamente con la frequenza dei corsi LCO. Per la performance realizzata in occasione del secondo rilevamento è importante in primo luogo anche il rendimento ottenuto nel primo rilevamento (Caprez-Krompàk, 2011: 11). Anche la Caprez-Krompàk si pronuncia, a seguito dei risultati del suo studio, a favore del riconoscimento dei corsi LCO in quanto parte del sistema pubblico d'istruzione. Secondo il suo parere i corsi LCO devono essere meglio integrati nel sistema scolastico e vanno resi più trasparenti e professionali (Caprez-Krompàk, 2010: 233 e seg.)<sup>34</sup>.

Un terzo studio sui corsi LCO è stato realizzato nel quadro del programma nazionale di ricerca PNR 56 «Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera» (Moser *et al.*, 2008). Nell'ambito di uno studio longitudinale, gli autori hanno analizzato l'evoluzione linguistica dei bambini bilingui frequentanti scuola dell'infanzia frequentanti e non frequentanti corsi LCO in quattro distretti scolastici della Città di Zurigo. I corsi LCO si svolgevano in forma di due lezioni settimanali di promozione della prima lingua. Gli studiosi hanno verificato che tale attività di incentivazione ha effetti positivi sullo sviluppo delle competenze relative alla prima lingua e delle capacità cognitive di base, oltre che sulla consapevolezza nei bambini delle proprie capacità. Invece non è

---

34 Nell'ambito del suo studio, la Caprez-Krompàk (2010) ha analizzato anche interviste a docenti LCO per la lingua albanese, i quali ritengono inadeguate le condizioni di base del loro lavoro. La mancata integrazione dei corsi LCO nell'orario scolastico regolare impedirebbe il contatto regolare con gli insegnanti della scuola pubblica (a un risultato analogo giunge lo studio di Steiner (2010) per il Cantone di Friburgo: più del 95% degli insegnanti della scuola pubblica non ha in pratica alcun contatto con i docenti LCO). Inoltre i docenti LCO reputano difficile la gestione delle classi LCO eterogenee ed eccessivo il divario retributivo tra i diversi enti promotori di corsi LCO (alcuni docenti LCO albanesi insegnano a titolo gratuito). Un ultimo punto sollevato dagli insegnanti consiste nel fatto che essi non ritengono che le loro prospettive future siano particolarmente rosee (Caprez-Krompàk, 2010). I docenti delle scuole regolari e i docenti LCO hanno visioni molto diversificate della collaborazione e ciò porta secondo Steiner (2010) alla conseguenza per cui gli allievi e allieve devono farsi mediatori tra i docenti.

stata riscontrata alcuna influenza sulle competenze nella lingua d'insegnamento scolastico (tedesco); ma l'interesse per questa lingua è parso favorevolmente influenzato (*ibid.*: 37 e seg.). Concludendo, il gruppo dei ricercatori ha affermato quanto segue: «Perché le lezioni bilingui possano generare un valore aggiunto per entrambe le lingue sarebbe necessaria un'incentivazione coordinata a lungo termine» (*ibid.*: 39). Il modello attuale sarebbe «quasi privo di importanza» ai fini dell'incremento delle chance formative dei figli di migranti (*ibid.*: 40).

Visti nel loro complesso, i risultati non sono particolarmente significativi. In effetti consentono di affermare che la promozione della prima lingua, così come si svolge solitamente in Svizzera nell'ambito dei corsi LCO, influisce positivamente sulle competenze in tale lingua, ma tutte le affermazioni che vanno oltre tale constatazione non sembrano essere assolutamente documentate. Nei tre studi condotti in Svizzera, il moderato successo della promozione della prima lingua in termini di apprendimento (transfer) della lingua locale – il buon esito per quanto concerne le competenze nella prima lingua è fuori discussione – è spiegato con la scarsa integrazione dei corsi LCO nella scuola regolare. Per tale ragione viene richiesto il miglioramento di tale situazione che, se affiancato da specifiche metodologie didattiche (Cathomas e Carigiet, 2006), inciderebbe positivamente sul successo formativo dei bambini con background migratorio. Con riferimento agli studi condotti negli Stati Uniti, si tratta di una conclusione ammissibile. I risultati potrebbero però anche portare a esiti diversi.

Esser (2006; 2011)<sup>35</sup> riassume i risultati degli studi tedeschi<sup>36</sup>, non dissimili dalle indagini svizzere, giungendo alla seguente conclusione: la ricerca empirica non dimostra che la promozione istituzionalizzata delle prime lingue contribuirebbe al miglioramento delle opportunità formative dei bambini con background migratorio. Non è stata in alcun modo dimostrata l'esistenza di un legame tra la promozione della prima lingua e la crescita delle competenze linguistiche non riferite alla stessa prima lingua. Per cui un aumento delle competenze sarebbe in ogni caso da ascrivere all'apprendimento di più lingue e non alla promozione della prima lingua (v. nota a piè di pagina 31). Inoltre Esser smentisce l'argomentazione secondo cui la scuola sarebbe legata a un ideale di nazionalizzazione da tempo superato (v. capitolo «Prospettiva storica») e ritiene che incentrare la promozione scolastica sull'apprendimento della lingua del Paese d'accoglienza sia il modo migliore per porre in atto le pari opportunità e l'integrazione dei bambini con background migratorio. Il fatto che questa scelta derivi da «fantasie di omogeneizzazione d'ideologia nazionalistica da tempo superate» (Esser, 2011: 52), non basta secondo Esser per squalificarla. L'autore (*ibid.*) spiega, sulla scorta di studi tedeschi (tra cui Schipolowski e Böhme, 2010; Knigge e Leucht, 2010), come nei Länder con «politiche relative a istruzione e migrazione meno orientate alle minoranze» (ad esempio la Baviera e il Baden-Württemberg), dove la promozione della prima lingua è meno istituzionalizzata, i bambini con background migratorio fanno registrare un rendimento più elevato, ad esempio, di quello che si riscontra nelle città-stato di Berlino o Amburgo, politicamente più orientate alle minoranze. Per tale ragione, sostiene l'autore, il sistema d'istruzione dovrebb-

---

35 Nel mondo svizzero della ricerca non si registrano voci critiche sulla promozione della prima lingua. Ciò può dipendere dal fatto che qui sono attualmente in pochi a chiedere che i corsi LCO siano integrati nella scuola regolare. Diversa è la situazione in Germania, dove dell'offerta di tali corsi in taluni Stati federali si è fatto carico lo Stato. Per questo qui la critica da parte del mondo accademico, di cui qui ci occupiamo, si è fatta più accesa. Si deve però osservare che gli autori tedeschi si riferiscono al dibattito tedesco. Esser, ad esempio, non si pronuncia contro l'insegnamento delle lingue dei Paesi d'origine com'è organizzato in Svizzera; è però contrario alla più ampia integrazione del modello nelle strutture del sistema scolastico pubblico.

36 Non si procede in questa sede all'illustrazione dei risultati relativi alla Germania. Una dettagliata analisi di tali studi è effettuata da Reich e Roth (2006). Alcuni studi tedeschi sono inoltre discussi nel citato articolo di Esser (2011).

be trasmettere in primo luogo competenze nella lingua del Paese di accoglienza e in secondo luogo, al fine di garantire la comprensione transnazionale, una *lingua franca* (*ibid.*). Solo in questo modo, e con la contestuale promozione del sostegno alla prima infanzia prescindendo dall'etnia di appartenenza, sarebbe possibile realizzare un maggior grado di pari opportunità per i bambini con background migratorio (*ibid.*). Posizioni analoghe a quella di Esser sono sostenute da Hopf (2005), Söhn (2005), Bade *et al.* (2006), Limbird e Stanat (2006), che sottolineano tutti l'importanza della promozione della lingua scolastica e attribuiscono alla promozione della prima lingua – in assenza di prove sulla sua efficacia – un ruolo secondario nel migliorare il rendimento scolastico dei bambini con background migratorio.

Nell'area germanofona si dibatte in minor misura anche di un'altra dimensione della promozione della prima lingua, ossia la sua importanza per l'autostima, il benessere e l'identità di una persona. Situazioni riscontrate negli Stati Uniti indicano che le persone con socializzazione bilingue se la cavano meglio nella società che le accoglie, ove a entrambe le lingue parlate sia attribuito analogo valore (Portes e Rumbaut, 2001). Viceversa, la discriminazione eventualmente percepita a scuola o nella società può comportare un peggiore rendimento scolastico (Vedder *et al.*, 2006). Altri studi attestano l'importanza di questa componente emotiva nell'apprendimento delle lingue. È stato ripetutamente accertato che la motivazione necessaria per imparare una lingua dipende in misura determinante dallo status sociale attribuito a tale lingua e dalla reputazione sociale goduta dai membri del relativo gruppo linguistico (tra gli altri Lambert, 1976; Tucker, 1977; Patten, 2001: 697; Cenoz, 2002; della Chiesa, 2010: 12 e segg.). Questa relazione può essere spiegata con il fatto che le persone che si identificano con la loro lingua e il loro gruppo linguistico, vogliono essere orgogliose della loro lingua, su cui talvolta basano l'immagine che hanno di se stessi (May, 2001). Si può ritenere che attraverso il sostegno assicurato dallo Stato alla promozione della prima lingua e quindi attraverso la trasmissione del valore delle lingue madri, sia possibile rafforzare anche l'immagine che i bambini di lingua straniera han-

no di sé e li si possa aiutare nella costruzione di un'identità positiva biculturale o multiculturale. Inoltre la scuola può contribuire a indurre l'adozione nell'intera popolazione di un atteggiamento di apprezzamento nei confronti di culture diverse (Luginbühl, 2003).

### 3.2 Prospettiva giuridica e politologica

La possibilità che hanno i bambini di utilizzare e approfondire nell'ambito delle lezioni scolastiche la loro lingua d'origine, è stata analizzata anche dal punto di vista della giurisprudenza. A tale proposito va osservato che – ad eccezione di quanto previsto dalla Svizzera per le «minoranze linguistiche autoctone» (Cost. 1999, art. 70 cpv. 2) – non è sancito alcun diritto relativo alla lingua del Paese d'origine inteso come diritto esigibile (Limbach, 2011: 7). Per cui la discussione concernente le possibilità di apprendimento delle lingue d'origine si mescola a quella sui diritti linguistici e delle minoranze e sulla tutela delle minoranze. Il punto di partenza degli autori è la constatazione che attraverso la lingua si creano e si legittimano disuguaglianze. Anche se occorre osservare che nessuno Stato riesce ad assumere una posizione neutrale nei confronti delle lingue (Kymlicka, 1995: 110 e seg.; Patten, 2001: 693 e seg.; De Schutter, 2007: 5 e seg.), a causa del forte legame tra nazioni e rispettive lingue (Schneider, 2005: 26 e seg.) da un lato e le politiche linguistiche molto aggressive attuate dagli Stati e legittimate da tale legame dall'altro, nel tempo si è venuta a creare una chiara gerarchia delle lingue. Ciò significa che il successo potenziale di una persona e le possibilità che essa ha di partecipare alla distribuzione delle risorse dipende in misura determinante dalla lingua con cui intrattiene relazioni sociali (Cummins, 2001: 439 e seg.; Schneider, 2005: 17; Skutnabb-Kangas e Phillipson, 1994: 5; Esser, 2011: 50; si veda anche Van Parjis, 2011). Per dirla in altre parole: come le divise monetarie, nemmeno le lingue hanno tutte lo stesso valore nello scenario internazionale.

Dopo che l'argomento in questa branca della ricerca è stato a lungo trascurato, a partire dalla



metà degli anni '90 alcuni ricercatori operanti nel campo delle scienze linguistiche applicate, del diritto e della filosofia politica hanno iniziato a confrontarsi con maggior frequenza con gli aspetti giuridici e sociali delle lingue. Il dibattito è incentrato in gran parte sugli aspetti normativi: la questione riguarda il corretto atteggiamento di uno Stato nei riguardi della lingua e della varietà linguistica (De Schutter, 2007: 1 e seg.). Nel campo della ricerca giuridica, invece, si indaga con maggiore attenzione la questione dei diritti relativi alle lingue che è possibile dedurre dalle fonti giuridiche attualmente in vigore.

Fattori decisivi per questo nuovo oggetto d'interesse sono tra gli altri, secondo Kymlicka e Patten (2003: 5 e seg.), diversi sviluppi connessi al fenomeno migratorio.

- In primo luogo riveste un ruolo importante il cosiddetto «transnazionalismo», quindi la nuova tendenza – che ha subito un'accelerazione in particolare a seguito degli sviluppi verificatisi negli ultimi decenni nelle tecnologie delle comunicazioni e dei trasporti – per cui i migranti intrattengono rapporti più stretti con le persone provenienti dal loro stesso Paese d'origine. In questo modo sono meno stimolati ad assimilarsi al resto della popolazione e a trascurare la propria lingua d'origine a favore dell'idioma locale (v. anche Grin, 1994: 33; Gogolin, 1994: 15; 2001: 3).
- In secondo luogo il numero di immigrati è cresciuto in misura consistente in determinati Paesi.
- In terzo luogo il concetto dell'assimilazione è stato sempre più aspramente criticato e la cosiddetta teoria del multiculturalismo o transculturalismo ha iniziato a riscuotere sempre più consensi (*ibid.*).

Questi sviluppi hanno scatenato reazioni nei Paesi d'immigrazione. Ad esempio determinati gruppi si sentono minacciati nella loro identità (v. anche Terkessidis, 2010) e pretendono dallo Stato che si

adoperi con maggior incisività per il primato della lingua locale. Esempi di movimenti di questo genere sono l'*English-Only Movement* negli USA (Prujiner, 2001: 9 e seg.) oppure gruppi che chiedono che per la naturalizzazione siano effettuati test linguistici (Achermann e Künzli, 2011: 94; Limbach, 2011: 9 e segg.). Secondo Kymlicka e Patten (2003: 6) si pone a tale proposito la questione della misura in cui gli sforzi compiuti per forzare il passaggio dalle lingue d'origine alla lingua locale costituiscano un'ingerenza dello Stato nei diritti della personalità degli individui coinvolti (v. anche Milian-Massana, 2001). In tale contesto gli studiosi hanno iniziato a chiedersi se e in quale misura anche gli individui o i gruppi non autoctoni debbano avere la possibilità di far valere diritti relativi alla lingua (Schneider, 2005: 17) e quali lingue debbano essere riconosciute dagli Stati (Patten, 2001)<sup>37</sup>. In tali questioni è incluso anche il dubbio se ai bambini debba essere concesso di perfezionare la propria lingua d'origine nell'ambito della frequenza della scuola pubblica.

Prujiner (2001: 13 e seg.) – tra gli altri – ritiene che l'obbligo di uno Stato di promuovere lo sviluppo delle lingue d'origine degli alunni non è desumibile dalle Dichiarazioni internazionali oggi in vigore. Anche dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, che sancisce la possibilità della libera esplicitazione della personalità e il rispetto dell'identità e della lingua di ogni individuo, non si potrebbe desumere alcun diritto individuale di un bambino alla promozione della sua lingua d'origine. L'unico elemento utile su cui basarsi nella questione della promozione delle lingue d'origine sarebbe il diritto all'istruzione. Ciò implicherebbe, però, solamente la necessità che a tutti i bambini siano impartite lezioni per loro comprensibili. L'ordinamento non stabilirebbe però se ciò debba ottenersi attraverso l'adeguamento della lingua scolastica alle lingue d'origine, attraverso la promozione delle lingue d'origine oppure attraverso la promozione mirata degli alunni nella lingua d'insegnamento. Dalle dichiarazioni e dagli articoli relativi alla tutela delle minoranze linguistiche

---

37 Patten (2001: 692) definisce una lingua come «riconosciuta dallo Stato» quando essa permette l'accesso a servizi pubblici o in tale lingua si possono esercitare attività pubbliche.

emergerebbe invece – quantomeno nella misura in cui non siano riferiti a persone immigrate in un determinato periodo di tempo ovvero per lo più prima o durante la creazione della nazione<sup>38</sup> – che ai genitori e alle organizzazioni dovrebbe essere consentito di trasmettere la rispettiva lingua<sup>39</sup>. Lo Stato può essere loro d'aiuto a tale riguardo, ma non è tenuto a farlo, salvo che si assuma tale obbligo volontariamente, come nel caso della Svezia (Allemann-Ghionda *et al.*, 2010: 8).

La questione se l'odierna giurisprudenza sia equa rispetto alle lingue è dibattuta nell'ambito di discussioni teoriche di matrice normativa. Le posizioni divergono in particolare riguardo alla questione se la lingua sia una caratteristica identitaria da tutelare o semplicemente uno strumento di comunicazione (De Schutter, 2007: 4 e segg.). Gli autori che sostengono la prima posizione ritengono che la lingua sia importante per la formazione dell'identità personale e quindi vada tutelata (De Schutter, 2007: 8 e seg.). Un positivo processo di formazione dell'identità è tuttavia ostacolato dalla gerarchizzazione delle lingue. Perciò alcuni autori propugnano il riconoscimento da parte dello Stato di tutte le lingue parlate in un Paese (Patten, 2001: 696), mentre altri si dicono a favore del fatto che lo Stato garantisca la possibilità di apprendere contemporaneamente la propria lingua madre e una delle lingue ufficiali del Paese (Skutnabb-Kangas e Phillipson, 1994: 2). Il riconoscimento da parte dello Stato corrisponderebbe, secondo Patten (2001: 692 e segg.), al modello della *multilingual recognition*, basato su un'idea liberale di uguaglianza e riconoscimento, mentre la diffusione attiva delle lingue si ispirerebbe

al modello della *language maintenance*, nel quale lo Stato risponderebbe non solo della parità di condizioni, ma anche della conservazione delle lingue. Meno numerosi sono i teorici che considerano la lingua una semplice convenzione che permette la comunicazione tra individui. Un esempio è Barry, il quale sostiene che la lingua dovrebbe servire unicamente al raggiungimento di scopi extralinguistici e che se la varietà linguistica dovesse essere un ostacolo a tale fine la si dovrebbe contrastare (Barry, 2001: 228). Da questo punto di vista sarebbe più opportuno impedire che i Paesi di immigrazione si assumano il compito d'insegnare le lingue d'origine e le lingue delle minoranze in generale. Barry si pronuncia esplicitamente anche contro l'insegnamento delle lingue delle minoranze (nel suo caso la lingua gallese) a scuola (*ibid.*: 106 e seg.). Patten (2001) definisce il modello statale che risulta da un atteggiamento di questo tipo nei confronti delle lingue, *language rationalization*. Un modello che porta in primo piano l'equità secondo criteri non linguistici.

Da una prospettiva giuridico-sociale, la legittimazione della tutela delle lingue delle minoranze e dei migranti si costituisce quindi diversamente rispetto a quanto sostenuto nella teoria dell'apprendimento. Secondo Grin (1998: 33), le argomentazioni di natura giuridica seguono due filoni: l'equità e la diversità. Sebbene in entrambi i casi si possa argomentare guardando alla possibile utilità – ad esempio sostenendo che il mantenimento della diversità linguistica è funzionale a una produzione culturale più corposa e di maggior qualità, oppure che il riconoscimento delle lingue sostiene la motivazione a studiarle – si

---

38 I diritti di natura linguistica riconosciuti alle minoranze si riferiscono spesso solo a minoranze autoctone e non ai migranti. Ad esempio nella definizione di «minority language» di cui all'articolo 1 della «European Charter for Regional or Minority Languages» del 5 novembre 1992 si specifica: «?...? does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants; [...]». Internet: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (pagina visitata il 24.7.2013). La letteratura attribuisce grande importanza alla distinzione tra i diritti delle minoranze nazionali e quelli delle minoranze immigrate (Grin, 1994; Kymlicka, 2001; Kymlicka e Patten, 2003: 13).

39 Ad esempio la «Universal Declaration of Linguistic Rights» dell'UNESCO del 9 giugno 1996 recita (art. 4 cpv. 1): «This Declaration considers that persons who move to and settle in the territory of another language community have the right and the duty to maintain an attitude of integration towards this community. This term is understood to mean an additional socialization of such persons in such a way that they may preserve their original cultural characteristics [...]» (corsivo dell'autrice). Internet: <http://www.unesco.org/most/lngg11.htm> (pagina visitata il 3.7.2013).

tratta fondamentalmente di argomenti di carattere normativo: ciò che si desidera ottenere è una società equa e varia. Dal punto di vista giuridico i diritti linguistici e la promozione delle lingue d'origine non vanno quindi giustificati in primo luogo in base all'utilità attesa – ad esempio miglior rendimento cognitivo, migliori chance formative o vantaggi economici – ma sono piuttosto fini a se stessi. Questa prospettiva è supportata dal parere secondo cui i diritti linguistici sono diritti umani, quindi diritti fondamentali che non devono essere messi in discussione (Skutnabb-Kangas e Phillipson, 1994: 1 e seg.; Scheider, 2005: 41).

### 3.3 Prospettiva economica

Dal punto di vista economico è possibile approfondire in particolare due questioni per quanto riguarda le lingue d'origine: quale utilità può venire all'individuo dal fatto di apprendere e parlare la sua lingua d'origine? Quale utilità può venire alla società dalla promozione delle lingue d'origine dei suoi cittadini con background migratorio? Il modo in cui le domande sono formulate già suggerisce che da una prospettiva puramente economica – a differenza ad esempio delle argomentazioni di natura giuridica – la promozione delle lingue d'origine può essere motivata solo dalla sua utilità: cioè la si deve attuare solo se serve ad accrescere il benessere degli individui o della società (Grin, 1998: 34). Dato che la situazione da questo punto di vista può apparire molto diversificata in base alla struttura sociale ed economica di uno Stato, viene conseguentemente analizzato esclusivamente lo stato della ricerca svizzera, ricorrendo per le conclusioni a un autore tedesco.

Studi compiuti in materia di vantaggi economici derivanti dalla buona conoscenza della lingua d'origine si focalizzano sull'analisi delle strutture del mercato del lavoro. A una persona la padronanza della lingua d'origine può tornare utile dal punto di vista economico solo se questa competenza è considerata dal mondo del lavoro un titolo di qualificazione professionale<sup>40</sup>. Tale atteggiamento sembra però mancare tra i datori di lavoro svizzeri (Egger, 2003: 26). Questa circostanza è corroborata dal fatto che le qualificazioni nella lingua d'origine spesso non sono (o non sono ritenute) sufficientemente documentate. I datori di lavoro fanno più fatica a valutare le competenze nella lingua d'origine che quelle nelle tradizionali discipline scolastiche (*ibid.*).

La misura in cui solide competenze nella lingua d'origine vengono ripagate sul mercato svizzero del lavoro, è stata anche oggetto di indagine da parte di Grin *et al.* (2003) nell'ambito del Programma Nazionale di Ricerca 39 «Migrazione e relazioni interculturali». Lo studio, nel cui ambito sono stati interpellati lavoratori di provenienza turca e italiana nei Cantoni di Ginevra, Vaud e Neuchâtel, giunge alla conclusione secondo cui le competenze nella lingua d'origine possono influire sulla scelta del lavoro e sulla carriera professionale (v. anche Haug e Pichler, 1999 e Terkessidis, 2010). Gli autori hanno messo in luce l'esistenza di un nesso positivo tra le competenze nella lingua d'origine, il loro utilizzo sul posto di lavoro e il reddito medio di una persona. Tuttavia non è stato possibile individuare un legame *diretto* tra le competenze nella lingua d'origine e il reddito. Gli autori ne deducono che la lingua d'origine possiede in determinate nicchie un suo valore di mercato e può quindi comportare vantaggi per i lavoratori. La certezza che ciò accada dipende in particola-

---

40 Dal punto di vista degli studiosi della formazione non sono solo la società e il mercato del lavoro che determinano il «valore di mercato» di una lingua. Secondo loro (si veda ad esempio Gogolin, 2001: 2) la scuola può dare legittimità a una lingua e quindi aumentarne il valore di mercato e la sua utilità economica inserendola tra le lingue straniere curriculari. In primo luogo, infatti, spesso solo la scuola può dare a una lingua dignità di scrittura. Le competenze a ciò connesse sono particolarmente importanti ai fini del successo professionale (Gogolin e Oeter, 2011: 42). In secondo luogo la scuola può fornire un supporto ai datori di lavoro in fase di selezione del personale mediante la documentazione delle qualifiche nelle lingue dei Paesi d'origine e dare alle lingue un valore intrinseco (Grin *et al.*, 2003). In terzo luogo si può cercare, attraverso la valorizzazione delle lingue dei Paesi d'origine nella scuola, di modificare l'atteggiamento della società (Schneider, 2005).

re dalle dimensioni della società datrice di lavoro, dai suoi contatti e ramificazioni e dai rapporti commerciali in essere con l'estero. Secondo Haymoz (1998: 43) anche la diffusione di un gruppo linguistico in Svizzera e la questione se esso costituisca un mercato di sbocco per un'azienda, riveste un ruolo decisivo ai fini dell'atteggiamento dei datori di lavoro.

Sulla scorta dei risultati degli studi compiuti si deve ritenere che la misura del gradimento riscosso dalle singole lingue d'origine dipende considerevolmente dallo status sociale delle persone con background migratorio. Da uno studio dell'Università di Basilea pubblicato nel 2012 emerge come le persone con background migratorio della prima e seconda generazione con elevato livello di qualificazione sono fortemente svantaggiate sul mercato del lavoro svizzero (Aratnam, 2012). Alla base di questo fenomeno vi sono svariate ragioni, ad esempio il mancato riconoscimento dei titoli di studio stranieri o comportamenti discriminatori attuati in fase di reclutamento. A ciò si aggiunga che i requisiti che in Svizzera le persone di lingua straniera devono possedere per essere assunte dallo Stato (in particolare la richiesta conoscenza di due lingue ufficiali) rappresentano un notevole impedimento (Achermann e Künzli, 2011: 104). Inoltre, sorprendentemente, le persone con background migratorio hanno difficoltà a trovare lavoro proprio nell'ambito lavorativo sociale. Dall'analisi delle interviste si evince come la ragione potrebbe risiedere nel cosiddetto *ingroup favoritism*: dato che gli utenti dei servizi sociali sono spesso persone di lingua straniera, gli operatori del settore hanno difficoltà ad accettare le persone con background migratorio in quanto colleghi con pari diritti (Aratnam, 2012). Per cui accade che le persone con background migratorio non godano di alcun vantaggio nemmeno nei

settori in cui la conoscenza delle lingue d'origine, che pure possiedono, sarebbe di grande utilità per il lavoro. Questa constatazione vale d'altronde sia per il settore sociale che per quello pedagogico. Sebbene la presenza d'insegnanti con background migratorio possa costituire un notevole vantaggio a fronte dell'eterogeneità linguistica e culturale della popolazione scolastica, le persone con background migratorio sono tuttora sottorappresentate nei corsi universitari del ramo pedagogico, nelle alte scuole pedagogiche e nei licei (Vögeli-Mantovani, 2010: 18). Inoltre le scuole non richiedono, all'atto dell'assunzione, qualificazioni come le competenze nelle lingue d'origine (Terkessidis, 2010: 70) e non le incentivano dopo l'assunzione (Limbach, 2011: 8). La Commissione federale contro il razzismo, che ha commissionato lo studio di Aratnam (2012), raccomanda – sulla scorta dei risultati – di convincere l'opinione pubblica, con una campagna di sensibilizzazione della Confederazione, del fatto che la varietà linguistica rappresenta una potenzialità e non un deficit (EKR e Aratnam, 2012: 6).

A proposito dei vantaggi di natura sociale della promozione delle lingue d'origine, occorre citare lo studio di Grin e Vaillancourt (2001). Gli autori analizzano il valore delle lingue d'origine confrontando tra loro le diverse modalità di introduzione dei migranti nel Paese d'accoglienza, contrapponendo tre possibili scenari: i migranti si assimilano (smarrendo lingua e cultura d'origine), si integrano (mantenendo lingua e cultura) oppure mantengono la loro lingua e cercano di assorbire quanto meno possibile del nuovo Paese (fenomeno che gli autori chiamano multiculturalismo; *ibid.*). Secondo l'analisi degli autori, è il modello intermedio quello che per la società è più vantaggioso dal punto di vista economico (distribuzione dei beni, situazione del mercato del lavoro, ecc.)<sup>41</sup>.

---

41 Taluni autori si chiedono anche quali perdite possa comportare la mancata incentivazione da parte della scuola delle capacità degli alunni. Se si ritiene che la mancata promozione della prima lingua influisca sul buon esito del percorso scolastico dei bambini con background migratorio, le perdite possono essere considerevoli. Gogolin (2001) parla addirittura di «distruzione del capitale» a causa dell'atteggiamento ufficiale nei confronti delle lingue d'origine. In un'intervista con la «Neue Zürcher Zeitung am Sonntag» (Schleicher, 2010, articolo del 13 giugno 2010), il responsabile internazionale delle indagini OCSE PISA Andreas Schleicher afferma ad esempio che se si riuscisse a portare gli alunni più deboli dal livello uno almeno al livello due (il secondo peggiore) della scala PISA, se ne ricaverebbe un guadagno «pari al triplo del prodotto interno lordo attuale». L'affermazione

In sintesi, i risultati degli studi sull'utilità economica della promozione delle lingue d'origine sembrano evidenziare tendenze reciprocamente contrastanti. La circostanza per cui l'economia si orienta sempre meno esclusivamente al mercato interno, non sembra per ora condurre direttamente alla conclusione che per i singoli valga la pena conoscere una lingua d'origine. Se ciò si verifichi dipende in gran parte dagli obiettivi del datore di lavoro, il che conduce a una gerarchizzazione del valore delle conoscenze linguistiche. Chi possiede competenze nelle lingue dei grandi mercati di sbocco ne ha un vantaggio. Spesso il vantaggio potenziale che deriva dalla conoscenza di una lingua d'origine è compensato dall'interpretazione negativa del background migratorio, che fa sì che per le persone con tale retroterra l'accesso al mercato del lavoro e le contrattazioni relative alle retribuzioni siano più difficoltosi, nonostante le loro maggiori competenze nelle rispettive lingue d'origine. È ciò che accade anche negli ambiti in cui le lingue d'origine potrebbero risultare utili (ambito sociale, scuola). Per tale ragione Esser, ad esempio (2011: 50 e seg.), si dice favorevole a dare priorità alla promozione della lingua scolastica e di una lingua franca. Solo queste lingue sarebbero in grado di garantire agli alunni un beneficio economico. Una tale scelta sarebbe deplorabile secondo le ricerche appena citate, in quanto attribuiscono – da una prospettiva sociale globale – un vantaggio in termini economici al mantenimento della molteplicità linguistica e alla promozione delle persone con background migratorio, sebbene tali giudizi vadano espressi con prudenza (si tratta pur sempre di scenari ipotetici, ancora troppo poco indagati). Tuttavia, si dovrebbe tenere debitamente conto anche dell'efficienza, quindi del rapporto costi-benefici: se la scelta si rivela non conveniente, non vale la pena – da un punto di vista meramente economico – promuovere le lingue d'origine. Il calcolo di questo bilancio tra costi e benefici è richiesto dai sostenitori della promozione delle lingue d'origine e anche da

autori piuttosto critici, ma finora non è stato effettuato (Esser, 2011: 50; Gogolin e Oeter, 2011: 18 e seg.).

### 3.4 Prospettiva storica

Da una prospettiva storica si è provveduto a indagare quali lingue sono state inserite nei programmi scolastici ufficiali e quando, ma anche perché e come si è giunti a tale selezione. Per quanto riguarda le normali lezioni nelle lingue d'origine si tratta di capire come mai determinate lingue sono state inserite nei curricula scolastici molto tardi o non lo sono state affatto.

Nell'affrontare la questione si parte dal presupposto secondo cui la scuola si sviluppa e si adegua in funzione di specifici obiettivi politici della società. Tale adeguamento non avviene però in maniera lineare e dipende da diversi fattori (Tyack e Tobin, 1994). Se nel passato la creazione di una nazione unitaria costituiva l'obiettivo primario, oggi sono altri gli intenti principali perseguiti, ad esempio il miglioramento della situazione in termini di pari opportunità, il raggiungimento di una buona posizione nell'ambito della concorrenza internazionale in materia di istruzione.

Ricerche storiche indicano che la struttura dei moderni sistemi scolastici e i rispettivi contenuti sono strettamente connessi al processo di formazione degli Stati nazionali (Green, 1990; Osterwalder, 2008), e il discorso vale anche per le lezioni di lingua delle scuole pubbliche. L'indagine più nota riguardante questa tematica è il lavoro della Gogolin (1994) riguardante il sistema scolastico germanico. L'autrice sostiene che «il sistema d'istruzione tedesco, con forte connotazione di uniformità nazionale, nel corso della sua evoluzione nel XIX secolo ha sviluppato una concezione di sé esclusivamente monolingue» (Gogolin, 1994: 3). L'autrice fonda la sua affermazione sull'habitus

---

**sembra piuttosto eclatante, ma anche senza voler ammettere che la promozione della prima lingua avrebbe effetti positivi sul rendimento scolastico, in base agli studi che dimostrano il regresso delle competenze nella prima lingua da parte dei bambini di lingua straniera durante la frequenza scolastica nel Paese di destinazione, si può parlare in effetti di perdita economica (per quanto difficilmente quantificabile) (ad esempio Gogolin, 2001).**

monolingue sviluppato dai docenti parallelamente alla costruzione di un sistema scolastico tedesco statale, oltre che sul fatto che tale sistema è stato posto interamente al servizio della nazione tedesca. Nazione tedesca che è stata a tale riguardo resa sinonimo a lingua tedesca, così che la partecipazione al sapere della società venne legata alla «perfetta» padronanza di tale lingua. Per tale ragione lo studio scolastico delle lingue dell'antichità è stato progressivamente abbandonato ed è stata data assoluta priorità alla lingua tedesca (*ibid.*: 41 e segg.). La lingua tedesca è divenuta allo stesso tempo materia d'insegnamento e strumento attraverso il quale trasmettere il sapere scolastico<sup>42</sup>.

Secondo la tesi di diversi autori (Gogolin, 1994; Terkessidis, 2010), la migrazione e il plurilinguismo stanno diventando la norma a seguito della crescente mobilità, il che fa sì che le istituzioni sorte in seguito all'immagine nazionalistica del sistema educativo diventino problematiche e disfunzionali<sup>43</sup>. La padronanza della lingua scolastica è condizione essenziale per il buon esito del percorso scolastico e le competenze linguistiche medie della popolazione scolastica «normale», autotona, monolingue, diventano il parametro di riferi-

mento per tutti gli alunni (Gogolin, 1994: 24 e seg.; Reich e Roth, 2002: 36). In questo modo si ignora da un lato la molteplicità linguistica e dall'altro si ostacola considerevolmente la riuscita degli alunni che non corrispondono a questa norma.

Dal punto di vista degli autori qui citati sta dunque alla scuola modificare la propria struttura in modo tale da assicurare agli allievi e allieve di lingua straniera le stesse opportunità concesse agli altri. Perciò essi chiedono che la multiculturalità e il plurilinguismo della popolazione scolastica siano riconosciuti in quanto realtà normali (Gogolin, 2001). Ad esempio Böckenförde ritiene che non può essere compito della scuola «trasmettere ai bambini l'impressione di un mondo chiuso che in realtà non esiste più» (Böckenförde, 2001). Come indicano gli sviluppi finora illustrati, sono stati avviati diversi esperimenti per tenere maggiormente conto del plurilinguismo che gli alunni portano nella scuola. In questo modo è stata già modificata in parte la tradizionale struttura dei sistemi nazionali d'istruzione. Il «guscio monolingue» che ricopre il sistema d'istruzione è stato scalfito, come sostiene ad esempio Allemann-Ghionda (2002: 430). Sarebbero però in atto nuovi sviluppi che cancellerebbero nuovamente

---

42 I risultati della Gogolin (1994) si riferiscono alla Germania, ma possono essere anche applicati alla Svizzera. Anche qui le lingue sono un importante elemento identitario. Sebbene in Svizzera si parlino quattro lingue nazionali, a scuola c'è sempre una lingua che ha la precedenza sulle altre a seconda della regione in cui si trova (Richter, 2005; Werlen, 2001). L'uso di una lingua è quindi delimitato territorialmente, il che fa sì che nella ricerca sia fortemente controverso il concetto di plurilinguismo della popolazione svizzera relativamente alle lingue nazionali (Kriesi et al., 1996; Werlen, 2001). Ne deriva che anche nei cosiddetti Paesi plurilingui, le persone che non parlano la lingua dominante a livello regionale devono «fare i conti con gli stessi svantaggi che ci sono altrove» (Esser, 2011: 51).

43 Probabilmente nel verificarsi di questa disfunzionalità gioca un certo ruolo non solo la varietà linguistica della popolazione scolastica. Occorre tenere conto anche dei mutamenti nelle scale di valori della società intervenuti dal XIX secolo. Infatti, la circostanza per cui la lingua parlata a scuola non corrisponde alla lingua madre della maggior parte degli allievi e allieve non è in sé un fenomeno nuovo né delimitato territorialmente. In Europa per lungo tempo il latino è stato l'unica lingua d'insegnamento (anche se solo per determinate élite), in molti ex stati coloniali oggi come un tempo la lingua della potenza coloniale fungeva da lingua scolastica (Reich e Roth, 2002: 37). Inoltre, il plurilinguismo non è un fenomeno nuovo (Gogolin e Oeter, 2011: 31). Storicamente si possono individuare diversi imperi multinazionali (ad esempio l'Impero Ottomano) che sono riusciti a gestire questa situazione. Accadde così che, all'atto della creazione dei moderni Stati nazionali, la popolazione comunicava in diverse lingue e dialetti (ad esempio in Francia o in Italia). Questa varietà venne uniformata mediante la scelta di una lingua nazionale e scolastica e i dialetti vennero in gran parte cancellati (*ibid.*). Pertanto nel XIX secolo, la scuola in quanto istituzione monolingue svolse un ruolo molto funzionale ai fini dell'eliminazione della varietà linguistica. Come indicano le affermazioni relative al XX secolo fatte nel capitolo riguardante la prospettiva giuridica, un tale modo di procedere sarebbe oggi inaccettabile sotto il profilo normativo e morale (il che non significa che non venga più adottato in certi contesti, si veda Skutnabb-Kangas e Phillipson, 1994).

la promozione delle lingue d'origine dall'agenda politica, tra cui in particolare la voglia di affermarsi rispetto alla concorrenza internazionale in materia di istruzione. Per riuscirci sembra importante puntare a scuola sulle competenze linguistiche ritenute importanti a livello internazionale, ad esempio l'inglese, che consente di accedere a grandi patrimoni di conoscenze. Questo sviluppo riduce nuovamente il valore di altre lingue (Marx e Meissner, 2000, citato da Meissner, 2001; Esser, 2011).

### 3.5 Sintesi conclusiva

In sintesi, occorre cercare di tracciare un bilancio tra le diverse prospettive. Sebbene vi sia consenso riguardo all'utilità personale e sociale del plurilinguismo, l'utilità della promozione delle prime lingue o delle lingue d'origine dal punto di vista pedagogico ed economico è controversa. Per quanto riguarda la situazione svizzera, la ricerca sostiene che la promozione delle lingue d'origine sotto forma di corsi LCO influisce positivamente sulle competenze nella prima lingua, mentre risultati più incisivi (ad esempio nel confronto tra diversi modelli di promozione della prima lingua o in relazione all'aumento delle competenze nella lingua scolastica) sembrano meno certi. Perciò gli esperti giungono, in base allo stato dell'arte della ricerca, a conclusioni diverse in termini di politiche formative. Una parte degli autori (Gogolin, Schader, Caprez-Krompàk) ritiene che gli effetti positivi non documentabili sulle competenze in ambiti diversi dalla prima lingua e in particolare sul successo scolastico, dipenderebbero dalla troppo debole istituzionalizzazione dei corsi nelle lingue d'origine. Altri considerano questa conclusione inammissibile e insistono per una più decisa promozione della lingua scolastica, in quanto sarebbe dimostrato che ciò permetterebbe il migliore esito del percorso scolastico e quindi garantirebbe in maggior misura le pari opportunità per i bambini con background migratorio. Analoga conclusione si può trarre per quanto riguarda l'utilità economica e sociale della promozione della prima lingua per i singoli e la società. A causa del ridotto numero di studi compiuti al riguardo, l'utilità per l'individuo sembra essere possibile solo

in determinate nicchie, mentre l'utilità sociale è ancora più difficilmente quantificabile. Finora in Svizzera non sono stati effettuati studi nei quali si cerchi di misurare quest'utilità e di correlarla ai costi. Sarebbero molto dispendiosi e nonostante tutto sempre di natura ipotetica.

Dallo stato dell'arte della ricerca come qui tratteggiato è difficile trarre indicazioni di carattere politico (Allemann-Ghionda *et al.*, 2010: 9). Ma una conclusione sembra incontestabile: dato che la promozione delle prime lingue consente di migliorare documentatamente le competenze in tale lingua, ai bambini dovrebbe essere offerta la possibilità di essere idoneamente supportati al riguardo. Questa possibilità è garantita in Svizzera con i corsi LCO. La politica deve valutare in quale misura si può concludere, in base a tutte le conoscenze accumulate e alla situazione giuridica, che la scuola debba adoperarsi per promuovere le lingue d'origine. Non è poi affatto certo che la promozione della prima lingua istituzionalizzata a livello di sistema scolastico influirebbe in termini di pari opportunità nella scuola e sul mercato del lavoro. Inoltre la maggior parte dei giuristi sono concordi nel ritenere che la promozione della prima lingua istituzionalizzata nella scuola non potrebbe essere forzata in base al diritto internazionale (sebbene vi sia un forte movimento a favore dell'istituzionalizzazione dei diritti linguistici in quanto diritti dell'umanità e a tale proposito siano state pronunciate nei vari Stati anche sentenze di segno contrario).

Se la promozione delle lingue d'origine debba quindi essere più incisivamente supportata o addirittura presa in carico dalla scuola pubblica, è una questione che nel prossimo futuro dovrà essere risolta a maggioranza sul piano normativo. Se si vuole garantire la promozione delle lingue d'origine e quindi agire di supporto, qualora un'iniziativa non possa più essere organizzata dai Paesi di provenienza, oppure si vuole integrare l'iniziativa stessa nella scuola, come già oggi accade per determinati modelli scolastici, serve una riflessione e una decisione a livello politico. «La scuola è il luogo di confronto più diretto con le esigenze della società sotto il profilo linguistico», per dirla con le parole di Reich e Roth (2002: 14).

Paiono indispensabili più intense ricerche negli ambiti indicati per poter mettere a disposizione le conoscenze di base documentate necessarie per il dibattito politico.



# ALLEGATO

# A1: ACCORDO TIPO

## Accordo

tra il Dipartimento dell'educazione del Cantone (...), rappresentato da (...),  
e l'ente responsabile (...) per i corsi (...) di lingua e di cultura dei Paesi d'origine (LCO) (in seguito: ente promotore)

### 1. Situazione base

L'ente promotore è organizzato come associazione / come (...), dipende dall'ambasciata / dal consolato dello Stato (...). Offre corsi LCO a partire dall'anno (...). Al momento attuale insegnano (...) docenti. Partecipano all'insegnamento (...) allieve e allievi.

L'ente promotore richiede con lettera del (...) un accordo di collaborazione.

Il Dipartimento cantonale dell'educazione ha esaminato la documentazione inoltrata e giudica che l'ente promotore adempie le condizioni per essere ammesso.

### 2. Scopo dell'accordo

L'accordo regola i diritti e i doveri dell'ente promotore nell'ambito della collaborazione con il Dipartimento dell'educazione del Cantone (...) e le scuole pubbliche.

### 3. Basi legali

Basi legali cantonali: Legge sulla scuola dell'obbligo / ordinanza / regolamento / raccomandazioni (articolo ...)

*Commento: sono da indicare, per quanto esistano, le basi legali cantonali specifiche.*

### 4. Corsi di lingua e di cultura dei Paesi d'origine (LCO)

L'allieva e l'allievo durante l'insegnamento ampliano le conoscenze nella loro lingua del Paese d'origine e nella loro cultura del Paese d'origine. L'insegnamento comprende (...) fino a (...) lezioni settimanali. La frequenza è facoltativa. Per motivi pedagogico-linguistici la frequenza è consigliata a bambini che crescono in ambiente bilingue.

*Facoltativo:* per i corsi LCO valgono gli obiettivi direttivi del Programma quadro per l'insegnamento (...).

L'accordo vale per i corsi LCO ammessi nel Cantone (...) al livello (...).

## 5. Prestazioni

### 5.1. Prestazioni dell'ente promotore

- L'ente promotore garantisce un insegnamento di buona qualità orientato agli obiettivi fissati e ai piani d'insegnamento della scuola pubblica, nonché al Quadro europeo comune di riferimento delle lingue (QCER); rispettando in particolare la neutralità politica e confessionale.
- Incarica insegnanti qualificati, con sufficienti conoscenze della lingua locale in modo che possano comunicare con gli insegnanti della scuola pubblica, e attribuisce la funzione di dirigere e/o coordinare a delle persone che conoscono le condizioni locali, che possono consigliare i propri insegnanti e che garantiscono una collaborazione continua con il Cantone e con le scuole.
- L'ente promotore è organizzato sotto forma di persona giuridica secondo diritto svizzero, in modo democratico e senza scopo di lucro (per es. come associazione o fondazione), sempre che non sia sostenuto da uno Stato.

#### Aspetti personali e organizzativi

- L'ente promotore è competente per la scelta, l'assunzione e l'impiego degli insegnanti per i corsi LCO (...). È responsabile della direzione e della sorveglianza del personale.
- L'ente promotore, d'intesa con le scuole locali, cura l'organizzazione dei corsi LCO (formazione delle classi, aule, orari d'insegnamento).
- L'ente promotore garantisce che tutti i bambini di una corrispondente lingua d'origine abbiano accesso ai corsi.
- *Commento: per ogni gruppo linguistico è ammesso di regola un unico ente responsabile.*
- *Facoltativo: gli insegnanti, su richiesta e di comune accordo, oltre all'insegnamento adempiono incarichi a favore delle scuole pubbliche, per es. nell'ambito della traduzione, comunicazione, informazione dei genitori, collaborazione in progetti d'insegnamento nella scuola regolare.*

### 5.2. Prestazioni del Dipartimento dell'educazione, dei Comuni e delle scuole locali

- Promuovono l'informazione della scuola e della popolazione per quanto riguarda il significato e l'utilità dei corsi LCO.
- Promuovono la frequenza dei corsi LCO a partire dall'educazione prescolastica e dalla scuola dell'infanzia e sostengono gli enti promotori in materia d'informazione dei genitori e in materia d'iscrizione.
- Garantiscono che le prestazioni delle allieve e degli allievi nei corsi LCO siano registrate nella pagella scolastica cantonale (per es. con l'indicazione di una nota) e promuovono l'applicazione del Quadro europeo comune di riferimento delle lingue (QCER) e del Portfolio europeo delle lingue (PEL) anche nell'insegnamento della lingua del Paese d'origine, tra l'altro mediante un corrispondente perfezionamento e aggiornamento degli insegnanti.
- Mettono a disposizione gratuitamente, nell'ambito dell'orario regolare delle lezioni e se necessario anche il fine settimana, delle aule per l'insegnamento di 2 o 4 lezioni settimanali, nonché l'infrastruttura e il materiale scolastico (materiale di consumo).
- Promuovono la collaborazione dei coordinatori e degli insegnanti dei corsi LCO nelle scuole pubbliche locali e il loro coinvolgimento in eventi della scuola regolare (per es. partecipazione alla cooperazione tra scuola e famiglia).

- Indennizzano i coordinatori e gli insegnanti degli enti promotori per gli incarichi particolari che vanno oltre l'organizzazione e l'insegnamento.

### 5.3. Collaborazione

- Informazione dei genitori sull'offerta: da una parte l'ente promotore informa direttamente i genitori interessati, dall'altra parte il Dipartimento dell'educazione informa con una scheda descrittiva da distribuire nelle scuole e da inserire nella pagina web del Cantone (...).
- Iscrizione: il Dipartimento dell'educazione sorveglia ogni anno che sia consegnato un formulario d'iscrizione a tutti i genitori di bambini nella scuola dell'infanzia / nel terzo anno scolastico. L'ente promotore diffonde informazioni e registra le iscrizioni.
- Il giudizio delle prestazioni / la nota per i corsi LCO è registrata nella pagella scolastica cantonale. Gli insegnanti della scuola pubblica riportano la nota registrata dagli insegnanti dei corsi LCO su un apposito formulario d'attestato.
- Le parti raccomandano agli insegnanti, alle allieve e agli allievi, nonché ai genitori di documentare nel Portfolio europeo delle lingue (PEL) le conoscenze nella lingua d'origine.

## 6. Coordinazione e comunicazione

- Per il Dipartimento dell'educazione, la competenza in materia di coordinazione spetta a: (istituzione, persona, compreso l'indirizzo).
- *Facoltativo*: Il servizio preposto consiglia l'ente promotore in questioni concernenti l'organizzazione e lo sviluppo della qualità.
- Per l'ente promotore la competenza in materia di coordinazione spetta a: (istituzione, persona, compreso l'indirizzo)
- Le parti s'impegnano a trasmettere tra di loro, in tempo utile, tutte le informazioni importanti che concernono i corsi LCO.
- Eventuali domande e problemi sono chiariti, in prima linea, direttamente tra le singole parti coinvolte (a livello di scuola, Comune o Cantone).
- In caso di necessità e a richiesta di una delle parti si svolgono delle discussioni (la direzione è curata dal servizio di coordinazione del Dipartimento dell'educazione).
- *Facoltativo*: Il Dipartimento dell'educazione gestisce, per il coordinamento dell'intera offerta di corsi LCO, una commissione nella quale siede l'ente promotore. Oppure: Il Dipartimento dell'educazione svolge una o due volte all'anno delle conferenze di coordinamento con rappresentanti (e/o) con gli insegnanti di tutti gli enti promotori.
- *Facoltativo*: Qualora per una stessa lingua ci fossero diversi offerenti di corsi LCO, le parti svolgono con loro delle trattative per rendere possibile un ente promotore unitario per una stessa lingua.

Il Dipartimento cantonale dell'educazione si riserva il diritto di ripetere la procedura di riconoscimento in caso di cambiamenti importanti all'interno dell'ente promotore o d'inadempimento delle condizioni.

**Dipartimento cantonale dell'educazione**

Nome, firma, nonché luogo e data

**Ente promotore (...) per i corsi (...) di lingua e di cultura dei Paesi d'origine (LCO)**

Nome, firma, nonché luogo e data

Comunicazione:

*Facoltativo:* l'accordo è pubblicato nel Bollettino d'informazioni della scuola.

## A2: ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI

ASP	Alta scuola pedagogica
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDPE della Svizzera Nordoccidentale	Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione della Svizzera Nordoccidentale
CEM	Commissione educazione e migrazione della CDPE
CIIP SR/TI	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, (Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino)
Cost.	Costituzione federale elvetica
ELBE	Eveil aux langues – Language Awareness – Begegnung mit Sprachen
EOLE	Education et ouverture aux langues à l'école (Educazione e apertura alle lingue nella scuola)
HarmoS	Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria
KMK	Kultusministerkonferenz (Conferenza dei ministri dell'istruzione dei Länder tedeschi)
LCO	Lingua e cultura dei Paesi d'origine
LLing	Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
OLing	Ordinanza sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche
OIntS	Ordinanza sull'integrazione degli stranieri
PEL	Portfolio europeo delle lingue
PER	Plan d'études romand (Piano d'insegnamento della Svizzera romanda)
PISA	Programme for International Student Assessment
QCER	Quadro comune europeo di riferimento per le lingue
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen (Progetto del Canton Zurigo, in italiano: Qualità nelle scuole multiculturali)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura
UFC	Ufficio federale della cultura
UFM	Ufficio federale della migrazione
UST	Ufficio federale di statistica
UE	Unione Europea

## A3: GLOSSARIO

---

<b>Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS)</b>	Il Concordato HarmoS del 14 giugno 2007 disciplina l'armonizzazione a livello nazionale della durata scolastica e delle transizioni scolastiche ma anche dei principali obiettivi dei diversi livelli del percorso educativo. Provvede inoltre all'aggiornamento degli accordi siglati con il Concordato sulla coordinazione scolastica del 1970, con particolare riferimento all'età di ingresso nella scuola e all'obbligo scolastico. Ogni Cantone decide se aderire o meno al Concordato. Finora sono quindici i Cantoni che hanno aderito a questo accordo, entrato in vigore il primo agosto 2009, che quindi è applicabile a tutti i Cantoni che lo hanno ratificato. Il Concordato attua l'articolo di legge programmatico sugli scopi della scuola («Bildungsartikel»), approvato con votazione popolare nel 2006 e uniforma il panorama dell'educazione pubblica svizzera. L'articolo 4 capoverso 4 del Concordato HarmoS è dedicato ai corsi LCO e così recita: «Per quanto riguarda gli allievi immigrati i Cantoni assicurano il loro sostegno, per gli aspetti organizzativi, ai corsi di lingua e di cultura dei Paesi d'origine (LCO) predisposti, nel rispetto della neutralità religiosa e politica, dai Paesi di provenienza e dalle diverse comunità linguistiche».
<b>Acquisizione della seconda lingua</b>	La didattica linguistica distingue tra acquisizione della seconda lingua e della lingua straniera. Se una persona acquisisce la seconda lingua nel Paese in cui questa lingua è parlata come idioma locale, si parla di acquisizione della seconda lingua. Le lezioni di lingua seguono una propria didattica, diversa da quella applicata nell'apprendimento della prima lingua e della lingua straniera.
<b>Ambiente di vita</b>	Per ambiente di vita, nel quadro dei corsi LCO, si intende la realtà di un uomo, ossia tutto quello che un individuo incontra quotidianamente e che lo circonda. Esso costituisce quindi solo una piccola parte del mondo, nello specifico quella che dipende dalle situazioni della vita individuali e dalle prospettive personali.
<b>Background migratorio (con)</b>	La popolazione con background migratorio comprende in Svizzera tutte le persone i cui genitori sono nati all'estero, indipendentemente dallo Stato di appartenenza. Rientrano in questo ambito le persone immigrate in Svizzera (migranti) e anche i loro diretti discendenti nati in Svizzera. Molte persone con background migratorio non hanno pertanto vissuto una vera e propria esperienza di migrazione e vivono sin dalla nascita in Svizzera e/o sono in possesso della cittadinanza svizzera. Si presume comunque – e questa definizione lo evidenzia in modo chiaro – che anche queste persone siano influenzate dalle esperienze di migrazione vissute dalle generazioni precedenti (per maggiori informazioni sulla definizione di «con background migratorio» cfr. UST, rubrica migrazione e integrazione, indicatori, tipologia.)
<b>Basic interpersonal communicative skills (BICS)</b>	Nell'acquisizione delle competenze linguistiche si distinguono due abilità fondamentali: Basic interpersonal communicative skills (BICS) (in italiano «abilità linguistiche per la comunicazione interpersonale») e Cognitive academic language proficiency (CALP). La prima definisce le capacità utilizzate quotidianamente e nella comunicazione diretta ed è caratterizzata da un patrimonio lessicale di uso quotidiano e da strutture grammaticali semplici. Rispetto alle CALP (v. lo specifico lemma), le BICS sono legate al linguaggio di tutti i giorni e dipendono quindi in larga misura dal contesto (Cummins, 1979).
<b>Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) (Conferenza dei direttori cantionali della pubblica educazione della Svizzera Centrale)</b>	La BKZ è la Conferenza dei direttori della pubblica educazione dei Cantoni di Lucerna, Uri, Svitto, Obvaldo, Nidvaldo e Zugo (v. anche Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (Conferenza dei direttori cantionali della pubblica educazione della Svizzera tedesca).

---

<b>Biografia linguistica</b>	La biografia linguistica è uno strumento con cui l'apprendente descrive quali lingue conosce, in quale contesto le ha acquisite e con quali modalità e quali fattori soggettivi influenzano l'apprendimento della lingua straniera (particolari preferenze, ecc.). La biografia linguistica fornisce spunti di riflessione sulle esperienze vissute nell'apprendimento linguistico, facilitando così una pianificazione più consapevole dei futuri obiettivi di apprendimento. La biografia linguistica può aiutare terzi soggetti ad adeguare il metodo didattico alle esigenze individuali degli apprendenti o a verificare l'idoneità di una persona a svolgere un determinato lavoro. La biografia linguistica è anche parte del Portfolio europeo delle lingue.
<b>Classes d'accueil</b>	Le classes d'accueil sono diffuse soprattutto nei Cantoni francofoni. Il principio alla base di queste classi prevede che i bambini che dispongono di scarse conoscenze dell'idioma locale o della lingua d'insegnamento vengano inseriti in classi speciali in cui apprendono l'idioma locale o la lingua d'insegnamento (ma anche altre materie), fino a che non sono in grado di frequentare le lezioni regolari della scuola pubblica. L'iscrizione alle classes d'accueil è consigliata nella maggior parte dei Cantoni, soprattutto per gli allievi a partire dall'ottavo anno scolastico. I bambini più piccoli vengono normalmente inseriti direttamente nelle classi regolari affiancandoli con particolari misure di sostegno. La frequenza delle classes d'accueil può essere complementare alle lezioni regolari o sostitutiva.
<b>Cognitive academic language proficiency (CALP)</b>	Le CALP (in italiano «abilità linguistiche cognitivo-accademiche») indicano le competenze linguistiche necessarie per formulare e comprendere testi più complessi (ad es. testi tecnici e testi con una struttura narrativa complessa). Questo richiede un lessico più ampio e la competenza di descrivere attraverso la lingua elementi distanti tra loro nel tempo e nello spazio ed elementi astratti. In linea di principio questo tipo di competenze viene acquisito attraverso un corso di lingua più articolato. Rispetto alle BICS, queste competenze non sono legate al contesto e, una volta acquisite, possono essere utilizzate in contesti differenti e in lingue diverse (Cummins, 1979).
<b>Competenza interculturale</b>	Per competenza interculturale si intende la capacità di interagire in modo efficace con persone di altre culture. Questa capacità si può sviluppare attraverso l'apprendimento interculturale e può essere favorita dalle esperienze maturate in vari contesti della vita quotidiana, ad esempio attraverso il contatto con culture differenti.
<b>Competenza interlinguistica</b>	La competenza interlinguistica è la capacità di riconoscere le strutture lessicali, sintattiche, morfologiche o fonologiche delle varie lingue, il che facilita notevolmente i processi di apprendimento linguistico.
<b>Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP)</b>	La CIIP è composta dai direttori cantonali dell'istruzione e/o della pubblica educazione e dai membri del governo cantonale responsabili del settore della formazione per i Cantoni di Berna, Friburgo, Ginevra, Giura, Neuchâtel, Ticino, Vallese e Vaud. Quest'organizzazione fondata nel 1874 è la più vecchia delle quattro conferenze cantonali e persegue l'obiettivo di consolidare le attività di coordinamento e cooperazione dei Cantoni nel settore della politica e della ricerca in materia di istruzione e della politica sulla formazione professionale e la cultura (v. anche Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]).
<b>Coordinatori LCO</b>	I coordinatori LCO sono le persone incaricate da un ente promotore di corsi LCO di curare la comunicazione, l'organizzazione e il coordinamento dei compiti connessi con il corso LCO. I coordinatori LCO sono anche i referenti dell'ente promotore nei confronti delle autorità, delle famiglie, delle associazioni mantello, delle direzioni scolastiche, ecc.



<b>Corso LCO</b>	Per corso LCO si intende un'offerta formativa tesa a promuovere le competenze linguistiche e culturali di bambini e ragazzi bi- o plurilingue, nella loro lingua e cultura d'origine, ricorrendo soprattutto ad approcci comparativi e plurilingui, che includono l'ambiente di vita e l'identità plurilingui e multiculturali degli apprendenti.
<b>Cultura</b>	Il termine cultura assume connotazioni molto differenti. Nel quadro dei corsi LCO va precisato che il concetto di cultura non è da considerare come una struttura statica o omogenea propria di un gruppo. Interagendo i gruppi generano infatti sempre nuovi significati e nuove prassi e attraverso la comunicazione le pratiche culturali sono soggette a un processo di continuo mescolamento. Gli individui e la loro identità non dovrebbero pertanto essere ridotti semplicemente alla cultura del gruppo di appartenenza.
<b>Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione della Svizzera tedesca)</b>	La D-EDK riunisce le tre Conferenze cantonali dei direttori della pubblica educazione: BKZ, CDPE della Svizzera Orientale e CDPE della Svizzera Nordoccidentale. In relazione a determinati temi le tre conferenze della Svizzera tedesca operano insieme. Tutte le Conferenze cantonali perseguono l'obiettivo di consolidare le attività di coordinamento e collaborazione dei Cantoni nel campo della politica e della ricerca in materia di istruzione e della politica sulla formazione professionale e la cultura (v. anche Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino [CIIP]).
<b>Dialetto</b>	Il dialetto è una variante regionale di una lingua standard (detto anche idioma regionale). Può differenziarsi più o meno dalla lingua standard da cui deriva e talvolta fungere da idioma locale di una regione (ad es. la Svizzera tedesca).
<b>Didattica del plurilinguismo (v. anche didattica linguistica integrativa/integrata)</b>	Nell'ambito della didattica del plurilinguismo vengono sviluppate offerte e tecniche d'insegnamento che hanno come obiettivo didattico-metodologico l'integrazione delle diverse lingue. Questa tecnica dovrebbe agevolare il collegamento tra conoscenze e competenze in ambito linguistico. Da un lato si esplorano nuove strade per combinare diverse lingue durante i corsi di lingua e dall'altro si testa e si rafforza la promozione della diversità linguistica e l'apprendimento della lingua straniera in altre materie di studio (ad esempio con i cosiddetti «corsi full immersion»).
<b>Didattica linguistica integrativa/integrata</b>	Nell'ambito della didattica linguistica integrativa/integrata si cerca di coordinare l'insegnamento di diverse lingue al fine di promuovere il raggiungimento di un livello di conoscenza linguistica di base, in una prospettiva comparativa.
<b>Diglossia</b>	La diglossia indica la compresenza di due lingue in uno stesso territorio, in cui le lingue sono utilizzate in contesti diversi, svolgendo quindi funzioni differenti (ad esempio nel caso dei dialetti svizzero-tedeschi e della lingua standard nella Svizzera tedesca). Per «diglossia mediale» si intende una situazione in cui la scelta della lingua dipende dal canale di comunicazione utilizzato (ad esempio comunicazione scritta o orale).
<b>Di lingua straniera</b>	Si dice di persone che padroneggiano la(e) propria(e) lingua(e) materna(e) ma non hanno alcuna conoscenza dell'idioma locale. Le persone perdono quest'appellativo una volta che padroneggiano l'idioma locale, nel qual caso saranno considerate bi- o plurilingue.

<b>Docenti della scuola pubblica</b>	Nel presente documento si definiscono docenti della scuola pubblica gli insegnanti che, a differenza di quelli che tengono corsi LCO, sono assunti da istituzioni statali (Comuni, Cantoni o Confederazione) e lavorano su incarico diretto della scuola pubblica. Questi docenti hanno pertanto incarichi, diritti e doveri pubblicamente definiti (che sono ad esempio disciplinati dalla legge sul sistema educativo della scuola dell'obbligo); i docenti LCO sono invece meno legati alle prescrizioni e alle istituzioni statali.
<b>Docenti LCO</b>	Con il termine docenti LCO vengono indicati nel presente documento i docenti nominati dagli enti che offrono corsi LCO, che programmano, organizzano e svolgono i corsi LCO su incarico di questi enti. I requisiti per svolgere l'attività di docente LCO variano a seconda dei Cantoni (ad esempio può essere indispensabile un determinato livello di conoscenza dell'idioma locale o l'abilitazione all'insegnamento).
<b>Enti che offrono corsi LCO (anche enti promotori)</b>	Sono definiti enti che offrono corsi LCO tutte le organizzazioni che si occupano dell'organizzazione, dello svolgimento e del finanziamento di corsi LCO. Si può quindi trattare di ambasciate o consolati ma anche di associazioni di genitori o di scuole di lingue. A seconda dei Cantoni, gli enti possono essere riconosciuti e accreditati presso le autorità cantonali previa soddisfazione di differenti criteri.
<b>Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost) (Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione della Svizzera orientale e del Principato del Liechtenstein)</b>	La CDPE della Svizzera Orientale è la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione dei Cantoni di Zurigo, Glarona, Sciaffusa, Appenzello Esterno, Appenzello Interno, San Gallo, Grigioni, Turgovia e Svitto e del Principato del Liechtenstein (v. anche Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]).
<b>Eterogeneità/Diversità</b>	In ambito scolastico i termini eterogeneità o diversità sono per lo più riferiti alla composizione dei gruppi in aula. Un gruppo eterogeneo è formato da apprendenti che dispongono di requisiti diversi in relazione alla lingua, all'età, all'estrazione sociale, alle abilità o agli interessi. Questa circostanza deve essere considerata nei piani d'insegnamento e nella scelta del metodo didattico.
<b>Eveil aux langues, language awareness, Begegnung mit Sprachen (ELBE)</b>	Il metodo ELBE si rifà alla didattica linguistica britannica degli anni '80. Questa definizione comprende approcci messi a punto per incrementare la sensibilità nei confronti della propria lingua e delle altre lingue e del loro apprendimento. L'apprendimento della lingua non è comunque necessariamente l'elemento chiave di quest'approccio, quanto piuttosto l'analisi e il confronto delle lingue e delle strutture linguistiche. Il metodo ELBE non sostituisce pertanto i corsi di apprendimento della prima e della seconda lingua e della lingua straniera da parte degli allievi ma ha invece una funzione propedeutica a questi corsi. Attraverso questo metodo si intende trascendere l'obiettivo della mera promozione linguistica per favorire una rivalutazione di fondo del plurilinguismo nella scuola. Vanno pertanto create le condizioni per poter sfruttare il plurilinguismo come risorsa all'interno dei corsi. La sigla ELBE è composta dalle iniziali delle definizioni di tale metodo in diverse lingue (Eveil aux langues, language awareness, Begegnung mit Sprachen). Nella Svizzera francese è diffusa la definizione Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE).
<b>Identità, identità biculturale/multiculturale</b>	Per identità (individuale) si intende il complesso di caratteri che distinguono una persona e la consapevolezza di sé come individuo. L'identità è un processo di crescita progressiva, dinamica e si forma attraverso l'interazione sociale, soprattutto ad opera della lingua. Per identità bi-/multiculturale si intende la sensazione soggettiva di appartenere contemporaneamente a due (o più) gruppi differenti e di identificarsi con una parte dei loro valori e dei loro comportamenti.

<b>Idioma locale</b>	L'idioma locale – detto anche lingua corrente – è la lingua con cui comunica la maggioranza della popolazione di un determinato luogo. Nel caso della Svizzera sono considerati idiomi locali i dialetti svizzero-tedeschi o le lingue francese e italiano e il romancio.
<b>Integrazione</b>	Per integrazione (dal latino «integratio» = ricostituzione di un insieme) si intende il processo di ricostituzione di un'unità. In sociologia il concetto di integrazione assume diverse connotazioni. Nel caso presente indica un processo nel corso del quale singoli individui o gruppi, con un diverso background culturale, sociale e linguistico, si inseriscono nel contesto sociale e politico di una comunità godendo di pari diritti e del rispetto delle proprie origini linguistiche e culturali.
<b>Intercomprensione</b>	Il termine intercomprensione definisce la capacità di una persona di comprendere una lingua sconosciuta, ad esempio attraverso il confronto della lingua sconosciuta con quella nota. Questo processo consente a due persone di comunicare tra loro, ciascuna nella propria lingua pur comprendendo la lingua dell'altro. I piani di insegnamento e apprendimento che promuovono l'intercomprensione, cercano di sostenere il plurilinguismo e le competenze interlinguistiche degli apprendenti. Promuovere l'intercomprensione è anche una priorità dell'UE e l'obiettivo è di potenziare la flessibilità linguistica degli individui per consentire la comunicazione e lo scambio tra le persone di differenti Paesi, senza la necessità di ricorrere a una lingua franca straniera.
<b>Interpretariato e mediazione interculturale</b>	L'interpretariato interculturale indica la trasmissione orale (interpretariato consecutivo) da una lingua della migrazione alla lingua ufficiale del posto e viceversa, tenendo presente il background sociale e culturale degli interlocutori. Gli interpreti interculturali sono persone qualificate (certificato INTERPRET / attestato professionale federale) che in linea di massima hanno essi stessi un'esperienza di migrazione alle spalle. I mediatori interculturali organizzano inoltre autonomamente determinati processi (ad es. un dibattito nell'ambito di un incontro tra genitori).
<b>Ipotesi dell'interdipendenza</b>	Secondo l'ipotesi dell'interdipendenza esiste un nesso causale tra le competenze di cui dispone una persona nella sua prima lingua e quelle nella seconda lingua, vale a dire che la riuscita nell'apprendimento della seconda lingua è decisamente influenzata dal livello di conoscenza della prima lingua. Per assicurare buoni presupposti nell'apprendimento di una seconda lingua non è infatti sufficiente disporre solo delle competenze linguistiche necessarie per la comunicazione quotidiana (v. BICS) ma è anche indispensabile comprendere e riprodurre concetti più complessi (ad es. lezioni partecipate, v. CALP) nella prima lingua. I sostenitori dell'ipotesi dell'interdipendenza ritengono pertanto che promuovere la prima lingua nei bambini con background migratorio sia assolutamente utile ai fini dell'apprendimento dell'idioma locale e della lingua d'insegnamento (v. Cummins et al. 1976; 1978; 1979; 2000).
<b>Legge sulle lingue (LLing)</b>	La legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche del 5 ottobre 2007 (in vigore dal 2010) disciplina l'uso delle lingue ufficiali, la promozione della comprensione e dello scambio tra le comunità linguistiche, il sostegno ai Cantoni plurilingui e ai Cantoni dei Grigioni e Ticino (art. 1). In merito ai corsi LCO è significativo il testo dell'articolo 16 della citata legge che stabilisce che la Confederazione può concedere aiuti finanziari ai Cantoni per «promuovere la conoscenza della lingua nazionale del posto da parte degli allogliotti» e «promuovere la conoscenza della loro prima lingua da parte degli allogliotti» (v. anche Ordinanza sulle lingue, OLing).

Lingua d'insegnamento (anche lingua scolastica)	La trasmissione dei contenuti didattici ad opera degli istituti pubblici avviene nella lingua d'insegnamento che non deve necessariamente corrispondere all'idioma locale, tanto che, ad esempio, nella Svizzera tedesca le lezioni si svolgono prevalentemente nella lingua standard mentre nella vita quotidiana si parla quasi sempre il dialetto locale. Anche nei corsi LCO la lingua d'insegnamento coincide il più delle volte con la lingua standard del Paese d'origine.
Lingua d'origine/Lingua della migrazione	La lingua d'origine è la lingua che nel Paese d'origine di una persona è considerata idioma locale o lingua standard. La lingua d'origine di un immigrato di seconda o terza generazione non è necessariamente la sua prima lingua.
Lingua scolastica	V. Lingua d'insegnamento.
Lingua standard	La lingua standard è la versione di una lingua codificata nei dizionari e nelle grammatiche e ufficialmente riconosciuta. Talvolta è anche definita lingua scritta o lingua letteraria e generalmente si differenzia dai dialetti. Se la lingua standard è utilizzata in determinati contesti (ad esempio in situazioni ufficiali) ma nella vita quotidiana si parla il dialetto, allora si parla di diglossia. L'obiettivo didattico primario della scuola pubblica e dei corsi LCO nell'apprendimento linguistico è quello di raggiungere la padronanza delle lingue standard.
Lingua straniera	Una lingua straniera è una lingua appresa in aggiunta alla prima lingua, caratterizzata dal fatto di essere appresa al di fuori del luogo in cui è considerata idioma locale. La lingua straniera si differenzia quindi dalla seconda lingua che è invece acquisita nel Paese in cui si risiede, in cui tale lingua è parlata come lingua nativa (v. anche Tedesco come seconda lingua o classes d'accueil). L'insegnamento di determinate lingue straniere è compito della scuola pubblica (v. anche strategia linguistica). Nelle scuole pubbliche dei Cantoni svizzeri vengono insegnate come lingue straniere per lo più le lingue ufficiali delle altre regioni della Confederazione e l'inglese.
Lingua veicolare, lingua franca	La lingua veicolare è la lingua che in un determinato campo (scienze, amministrazione, ecc.) o in una determinata regione consente la comunicazione quando i parlanti non condividono la prima o la seconda lingua.
Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) (Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione della Svizzera Nordoccidentale)	La CDPE della Svizzera Nordoccidentale è la Conferenza dei direttori della pubblica educazione dei Cantoni di Argovia, Basilea-Campagna, Basilea-Città, Zurigo, Berna, Friburgo, Lucerna, Soletta e Vallese (v. anche Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]).
Ordinanza sulle lingue (OLing)	Nell'ordinanza sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche, emanata dal Consiglio federale il 4 giugno 2010, l'articolo 16 della legge sulle lingue viene specificato come segue: «Per promuovere la conoscenza della loro prima lingua da parte degli allogliotti sono concessi aiuti finanziari ai Cantoni per le misure che adottano a favore: a) del promovimento di piani d'insegnamento integrato nella lingua e cultura d'origine; b) del perfezionamento dei docenti; c) dello sviluppo di sussidi didattici (art. 11 OLing)». Per ottenere gli aiuti finanziari dalla Confederazione, i progetti devono essere proposti dai Cantoni stessi o da altri enti e presentati su raccomandazione di un Cantone oltre a dover superare una procedura di test.

<b>Paese d'origine/Stato d'origine</b>	Per Paese d'origine si intende lo Stato in cui una persona o uno dei soggetti incaricati della sua educazione (o altri parenti) ha vissuto in precedenza o in cui vive tuttora. Per l'attribuzione dello Stato d'origine fa fede il passaporto, poiché le persone possono avere un legame più o meno forte con il proprio Paese d'origine, ad es. a seconda che si tratti di una generazione di migranti successiva alla prima.
<b>Plurilinguismo/multilinguismo/bilinguismo</b>	I termini bi- e plurilinguismo indicano per lo più la competenza soggettiva di una persona di comprendere una o più lingue e più raramente sono riferiti a determinate aree o comunità. In quest'ultimo caso si è maggiormente diffuso il termine multilinguismo. Questa differenziazione, possibile nella lingua italiana, non esiste invece in talune altre lingue.
<b>Plurilinguismo funzionale</b>	Per plurilinguismo funzionale si intende la capacità di una persona di comunicare le proprie esigenze in diverse lingue. Questo tipo di competenza linguistica si contrappone al «plurilinguismo perfetto». Attraverso la rivalutazione del plurilinguismo funzionale si riconosce che esistono diversi livelli di sviluppo delle competenze linguistiche di base, per cui non è sempre indispensabile raggiungere il livello massimo in tutte le abilità di base, bensì talvolta è sufficiente padroneggiare solo determinate abilità per poterle applicare in maniera funzionale ai propri obiettivi. La formazione mirata al plurilinguismo funzionale è uno degli obiettivi della scuola pubblica (vedi anche intercomprensione).
<b>Portfolio europeo delle lingue (PEL)</b>	Il PEL è uno strumento che promuove il plurilinguismo, messo a punto alla fine degli anni '90 su incarico del Consiglio d'Europa. Diversi Paesi hanno creato un proprio portfolio nazionale, orientato da un lato al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e dall'altro alle peculiarità e alle norme dei rispettivi sistemi scolastici nazionali. In Svizzera lo sviluppo e l'introduzione di questo strumento sono sostenuti dal Consiglio d'Europa, dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, dalle Conferenze cantonali, dai singoli Cantoni e dalle case editrici scolastiche. Il portfolio delle lingue è gestito dagli apprendenti stessi che valutano e documentano le proprie conoscenze linguistiche secondo un criterio univoco e regolamentato. Questo strumento punta a motivare gli apprendenti a imparare autonomamente una lingua e a riflettere sui processi di apprendimento. Il portfolio delle lingue consente inoltre di documentare costantemente i progressi raggiunti nell'apprendimento (v. anche biografia linguistica).
<b>Prima lingua (L1)</b>	Con il termine prima lingua si intende la prima lingua di socializzazione, ossia la lingua che dal punto di vista cronologico viene appresa prima delle altre. Molti bambini imparano non solo una ma due o più prime lingue. In questi casi, ovvero quando una persona apprende diverse prime lingue, si parla di bilinguismo primario. Nel corso della vita la prima lingua può rimanere la lingua principale ma può anche essere soppiantata da altre lingue.
<b>Programma d'insegnamento</b>	I programmi d'insegnamento rappresentano le direttive prescritte dalle politiche sull'educazione pubblica, a cui i soggetti deputati all'insegnamento nella scuola pubblica sono tenuti ad attenersi. I programmi fissano i contenuti, gli obiettivi di apprendimento e le competenze che devono essere raggiunti a determinati livelli, oltre agli strumenti per valutare il grado di raggiungimento di questi obiettivi. Nei programmi d'insegnamento più recenti si tenta di lasciare maggiore libertà alle singole scuole e ai singoli docenti nell'organizzazione delle lezioni. Questo tipo di programma d'insegnamento è anche definito Programma quadro per l'insegnamento.

<b>Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)</b>	Il QCER messo a punto nell'ambito di un progetto del Consiglio d'Europa è un sistema che descrive le fasi di apprendimento, insegnamento e valutazione delle competenze linguistiche, avvalendosi di criteri di riferimento validi in tutta Europa. Il QCER prevede sei livelli di riferimento, sviluppati in maniera empirica (da A1 a C2) e formulati con descrittori introdotti da «È in grado di». Le competenze linguistiche possono essere confrontate in un contesto internazionale, il che facilita il mutuo riconoscimento delle qualifiche linguistiche e quindi la mobilità. Il QCER intende inoltre creare una base per lo sviluppo di una didattica delle lingue, a cui ad esempio devono orientarsi i piani d'insegnamento, i sussidi didattici e gli esami. Il QCER fornisce anche raccomandazioni per la promozione, la pianificazione e la garanzia della qualità dell'insegnamento.
<b>Repertorio/Competenza plurilingue</b>	Il termine repertorio plurilingue indica l'insieme delle capacità di una persona di comunicare, agire e apprendere in differenti lingue. Questo sistema definisce «l'essere plurilingue» come un insieme di capacità tra loro complementari.
<b>Seconda lingua (L2)</b>	La seconda lingua è la lingua appresa quale lingua seconda in ordine cronologico. Per le persone con background migratorio spesso si tratta della lingua che permette la partecipazione alla vita sociale della comunità linguistica locale. La seconda lingua si differenzia dalla lingua straniera in quanto è necessaria per affrontare le situazioni quotidiane. In caso contrario la L2 è definita lingua straniera. Se le persone appartengono già alla seconda o terza generazione, allora l'idioma locale può fungere da prima lingua e la lingua d'origine da seconda lingua.
<b>Strategia di promozione delle lingue/Concetto per l'insegnamento delle lingue/Concetto generale per l'insegnamento delle lingue</b>	Una strategia di promozione delle lingue è un piano elaborato in materia di politiche dell'istruzione o di programmazione dell'insegnamento per coordinare le differenti disposizioni emanate da scuola, Cantoni e regioni in materia di promozione linguistica. In una strategia di promozione delle lingue si stabilisce, ad esempio, quali lingue devono essere apprese e a partire da quale livello e quali metodi didattici in campo linguistico devono essere finanziati dalle autorità. Per la Svizzera, il CDPE ha varato nel marzo 2004 una strategia nazionale finalizzata allo sviluppo dei corsi di lingua.
<b>Strumento di valutazione</b>	Uno strumento di valutazione è un mezzo (per lo più standardizzato) utilizzato per individuare le capacità e le competenze acquisite dagli allievi. I principali strumenti di valutazione impiegati nell'ambito dell'apprendimento linguistico sono il Portfolio europeo delle lingue (PEL) e diversi test linguistici e diplomi in uso a livello internazionale (ad esempio DELF o i certificati del Goethe-Institut) – che sono riferiti al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) – oltre alle disposizioni cantonali e intercantonali come le Epreuves communes romandes (EpRoCom).
<b>Team teaching</b>	Il Team teaching è un metodo di insegnamento in cui due o diversi insegnanti preparano, svolgono insieme la lezione e ne valutano i risultati. I criteri di coordinamento tra gli insegnanti sono differenti come diversi sono i modelli didattici allo scopo elaborati. In caso di team teaching tra docenti della scuola pubblica e un insegnante LCO, quest'ultimo segue per lo più gli allievi la cui prima lingua è differente dalla lingua d'insegnamento, offrendo il proprio sostegno agli altri docenti in caso di difficoltà. Altre forme di team teaching prevedono che i docenti della scuola pubblica cooperino con gli insegnanti LCO anche per promuovere il plurilinguismo, la competenza interculturale o il repertorio plurilingue.

<b>Tedesco come seconda lingua (DaZ)</b>	<p>In diversi Cantoni l'offerta di lezioni di DaZ è parte integrante dei compiti della scuola dell'obbligo (v. ad esempio l'art. 12 della legge sulla scuola dell'obbligo del Cantone di Zurigo del 2005). Si tratta per lo più di lezioni supplementari attraverso le quali gli allievi non di madrelingua tedesca vengono supportati nell'apprendimento di questa lingua d'insegnamento. Le lezioni di DaZ per i bambini e i ragazzi giunti da poco in Svizzera e cresciuti bilingui mira generalmente a integrarli quanto più rapidamente possibile nelle classi regolari e per tale motivo si svolge in parte a tempo pieno. Altri modelli prevedono un'offerta integrata di lezioni di DaZ (svolte generalmente a livello di scuola materna) o un'offerta strutturata in forma di lezioni di approfondimento. Quest'ultima si riscontra in particolare qualora vi sia l'esigenza di promuovere le competenze linguistiche degli allievi per un periodo di tempo più lungo (si vedano anche le classes d'accueil dei Cantoni francofoni; nel Cantone Ticino sono previste forme analoghe di sostegno nel «regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione» del 31 maggio 1994).</p>
<b>Transfer</b>	<p>Generalmente con il termine transfer si definisce, nell'ambito dell'apprendimento, la capacità di trasferire i contenuti appresi (ad esempio le strategie di apprendimento) da un campo all'altro. In ambito linguistico si intende invece la capacità di riconoscere le analogie e le differenze nella sintassi delle diverse lingue, allo scopo di utilizzare le regole grammaticali, il lessico ma anche determinate competenze ed esperienze (capacità di lettura, competenza nell'apprendimento linguistico) di cui si è padroni in una lingua, anche in un'altra lingua.</p>
<b>Valutazione</b>	<p>Le valutazioni consentono di giudicare le singole fasi di apprendimento raggiunte nell'ambito di un corso, allo scopo di facilitare il successivo apprendimento e permettere di stimare le competenze acquisite dagli allievi. Attraverso le valutazioni si può anche cercare di prevedere il rendimento futuro di una persona. Le valutazioni devono essere trasparenti, favorire l'apprendimento, mostrare chiaramente gli obiettivi e il livello di apprendimento raggiunti, indicare come proseguire il piano d'insegnamento e se sussistono particolari esigenze di sostegno (quindi sommative, formative e previsionali). Nella scuola pubblica le valutazioni ufficiali sono espresse in forma di voto o di giudizio e possono essere riferite a una materia specifica o avere valenza generale.</p>

# A4: BIBLIOGRAFIA

- Achermann, A., Künzli, J. (2011). *Welcome to Switzerland: Sprachenrecht im Zuwanderungsstaat*. Bern: Stämpfli.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich* (2. revidierte Auflage). Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. et al. (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (55. Beiheft), 7–16.
- Aratnam, G.J. (2012). *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund. Studie zu möglichen Diskriminierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Basel: edition gesowip.
- Bade, K.J. et al. (2006). *Sprache – Migration – Integration. Memorandum zum politischen Handeln*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Baron, R.M., Tom, D.Y.H., Cooper, H.M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J.B. Dusek, V.C. Hall und W.J. Meyer (Hrsg.). *Teacher Expectancies*. Hillsdale: Erlbaum, 251–269.
- Barry, B. (2001). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Becker, R. (2011). SNF: *Eine statistische Untersuchung der Ungleichheit der Bildungschancen*. Internet: [www.presseportal.ch/de/pm/100002863/100627198/snf-eine-statistische-untersuchung-der-ungleichheit-der-bildungschancen](http://www.presseportal.ch/de/pm/100002863/100627198/snf-eine-statistische-untersuchung-der-ungleichheit-der-bildungschancen) (Stand 22.7.2013).
- Becker, R. (2012). Sprachliche Schwierigkeiten sind oft das grösste Problem. *Panorama* 1, 24–25.
- Becker, R., Jäpel, F., Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Internet: [www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/medienmitteilungen/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/medienmitteilungen/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf) (Stand 9.7.2013).
- Bialystock, E. (1987). Words as things: Development of word concept by bilingual children. In *Studies in Second Language Learning* 9, 133–140.
- Bialystock, E., Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging* 19, 290–303.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2011). *Rahmenlehrplan für heimatliche Sprache und Kultur. Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011*.
- Bless, G., Schüpbach, M., Bovin P. (2004). *Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
- Böckenförde, E.-W. (2001). Kopftuchstreit auf dem richtigen Weg? In *Neue Juristische Wochenzeitschrift*, 723–726.
- Bouysse, V. (2005). Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine? In Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et recherche (Hrsg.). *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'école?* Versailles: CRDP, Direction de l'Enseignement scolaire.
- Bowen, J.D. (1977). Linguistic perspectives on bilingual education. In B. Spolsky, R. Cooper (Hrsg.). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley: Newbury House.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2011). *Bildung, Wissenschaft – Die wichtigsten Zahlen. Schüler und Studierende*. Internet: [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/01/key/blank/02.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/01/key/blank/02.html) (Stand 9.7.2013).



- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (BMUKK) (2011a). *Lehrplan «Muttersprachlicher Unterricht»*. Internet: [www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T\\_Muttersp.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf) (Stand 9.7.2013).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (BMUKK) (2011b). Gesetzliche Grundlagen schulischer Massnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2011*. Internet: [www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr\\_1\\_11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf) (Stand 9.7.2013).
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Caprez-Krompæk, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *Vpod-Bildungspolitik* 174, 9–11.
- Caprez-Krompæk, E., Selimi, N. (2006). Zur Erstsprachenkompetenz von albanischsprachigen Kindern in der Deutschschweiz. Eine vergleichende Fehleranalyse anhand des C-Tests. In B. Schader (Hrsg.). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum, 247–269.
- Cathomas, R., Carigiet, W. (2006). Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In W. Wiater, G. Videsott (Hrsg.). *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas – School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 137–152.
- Cattaneo, M.A., Wolter, S.C. (2012). Migration policy can boost your PISA results. *IZA Discussion Paper*, No. 6300.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7 (1), 71–87.
- Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV – CAREP) (2009). *Enseignement des langues et cultures d'origine*. Internet: [www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco\\_presentation.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_presentation.htm) (Stand 15.7.2013).
- Commissione federale contro il razzismo (CFR), Aratnam, G.J. (2012). *Personne altamente qualificata con un retroterra migratorio. Raccomandazioni della Commissione federale contro il razzismo CFR. Sintesi dello studio sulle possibili discriminazioni sul mercato del lavoro svizzero*. Berna: Segreteria CFR, SG-DFI.
- Coradi Vellacot, M., Wolter, S.C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: SKBF/CSRE.
- Council of Europe, Committee of Ministers (1998). *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*. Internet: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(98\)6&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(98)6&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75) (Stand 15.7.2013).
- Council of Europe, Parliamentary Assembly (1977). *Recommendation 814 (1977) on modern languages in Europe*. Internet: [assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta77/EREC814.htm](http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta77/EREC814.htm) (Stand 15.7.2013).
- Council of Europe, Parliamentary Assembly (2006). *Recommendation 1740 (2006): The place of the mother tongue in school education*. Internet: [assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm](http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm) (Stand 15.7.2013).
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1–43.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language

- children. In S.T. Carey (Hrsg.). *The Canadian Modern Language Review* 34, 395–416.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 221–251.
- Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: does theory has a place? *Educational Researcher* 28 (7), 26–32, 41.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2001). Bilingual education and social justice: the academic as advocate. In T. Fleiner, P. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement, Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, N.H. Hornberger (Hrsg.). *Encyclopedia of Language and Education* (2. Ausgabe), Band 2. New York: Springer, 71–83.
- Della Chiesa, B. (2010). «Wer fremde Sprachen nicht kennt ...». In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz) (Hrsg.). *Die Bedeutung der Sprache: bildungspolitische Konsequenzen und Massnahmen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- De Schutter, H. (2007). Language policy and political philosophy: On the emerging linguistic justice debate. *Language Problems & Language Planning* 31(1), 1–23.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dirim, I. (1998). «*Var mi lan Marmelade?*»: türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Dittmann-Domenichini et al. (2011). Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 94, 107–128.
- Egger, T. (2003) *Integration und Arbeit: Handlungsfelder, Akteure und Ansatzpunkte zur Besserstellung von Ausländerinnen und Ausländern auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission.
- Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Esser, H. (2011). Migranten als Minderheit? Eine Reaktion auf den Beitrag «Sprachenrechte und Sprachminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en» von Ingrid Gogolin und Stefan Oeter. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 45–54.
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Communication with families and opportunities for mother tongue learning*. Internet: [eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/104EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/104EN.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Eurydice (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to Foster: Communication with Immigrant Families, Heritage Language Teaching for Immigrant Children*. Internet: [eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/)

- documents/thematic\_reports/101EN.pdf (Stand 16.7.2013).
- Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinskription. In J. Müller-Lancé, C.M. Riehl (Hrsg.). *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête – plusieurs langues: co-existence, interaction et enseignement*. Aachen: Shaker Verlag, 45–62.
- Frey, S. (1997). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In I. Gogolin, U. Neumann (Hrsg.) *Grossstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 148–175.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I. (2001). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der Arbeitswelt? *Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachenbezogene Angebote, Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn*. Internet: [www.good-practice.de/1\\_Gogolin.pdf](http://www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim und München: Juventa.
- Gogolin, I., Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 30–45.
- Gomolla, M. (2000). Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen in institutionalisierter Diskriminierung in der Schule: In I. Attia, H. Marburger (Hrsg.). *Alltag und Lebenswelt von MigrantInnenjugendlichen*. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 49–70.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin's Press.
- Greene, J. (1998). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont: Thomas Rivera Policy Institute.
- Grin, F. (1994). Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism. In: T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson (Hrsg.). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grin, F. (1998). Wert der Immigrationussprachen. In Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.
- Grin, F., Vaillancourt, F. (2001). Conséquences économiques du mode d'insertion linguistique des immigrants. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Grin, F., Rossiaud, J., Kaya, B. (2003). Integrationssprachen und berufliche Integration in der Schweiz. In H.-R. Wicher, R. Fibbi und W. Haug (Hrsg.). *Migration und die Schweiz*. Zürich: Seismo, 321–452.
- Gyger, M. (2000). Das Diglossie-Dilemma: Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In A. Häcki Buhofer (Hrsg.). *Vom Umgang mit sprachlicher Varietation: Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte*. Tübingen/Basel: Francke, 227–244.
- Haeberlin, U. et al. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Auflage). Bern: Haupt.

- Haug, S., Pichler, S. (1999). Soziale Netzwerke und Transnationalität: neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In J. Motte, R. Ohlinger und A. von Oswald (Hrsg.). *50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Haymoz, A. (1998). Grundsätzliche Überlegungen zur Muttersprache der AusländerInnen als Wirtschaftsfaktor. In Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKA). *Tagungsbericht / EKA/EDK-Tagung vom 10. Juni 1998: Die Pflege der heimatlichen Sprache und Kultur: ein Gewinn für Gesellschaft und Wirtschaft?* Bern: EKA Sekretariat.
- Herdina, P., Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz, U. Jessner (Hrsg.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 84–98.
- Hermann, R., Nay-Cramer, D. (2003). Einschulungsklassen zur Prävention von Lernstörungen. In M. Brunstig, H. Keller und J. Steppacher (Hrsg.). *Teilleistungsschwächen: Prävention und Therapie*. Luzern: Zentralstelle für Heilpädagogik, 131–145.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrant\*innenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 236–251.
- Karasu, I. (1995). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrant\*innenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Knigge, M., Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge und B. Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Kriesi, H. et al. (1996). *Le clivage linguistique: problèmes de compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Krohne, J.A., Meier, U., Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), 373–391.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrant\*innenkindern mit Schulleistungsschwäche: eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Dissertation am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ü.
- Kronig, W. (2001). Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 23 (2), 357–364.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrant\*innenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), 126–141.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kronig, W., Haeblerlin, U., Eckhart, M. (2000). *Immigrant\*innenkinder und schulische Selektion*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kymlicka, W. (2001). Universal minority rights? *Ethnicities* 1, 21–23.
- Kymlicka, W., Patten, A. (2003). Language rights and political theory. *Annual Review of Applied Linguistics* 23, 3–21.
- Labaree, D.F. (2008). Limits on the impact of educational reform: the case of progressivism and U.S. schools, 1900–1950. In C. Crotti, F. Osterwalder (Hrsg.). *Das Jahrhundert der Schulreform: Internationale und nationale Perspektiven 1900–1950*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lambert, W.E. (1976). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues* 23, 91–109.
- Lanfranchi, A. (2005). Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen.

- Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 7/8, 45–48.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung. Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 2, 128–141.
- Lanfranchi, A., Jenny, G. (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogische Massnahmen. In K. Häfeli, P. Walther-Müller (Hrsg.). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Limbach, J. (2011). Integration durch Sprache – unter dem Leitprinzip der Gegenseitigkeit. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (1), 5–11.
- Limbird, C., Stanat, P. (2006). Sprachenförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lischer, R. (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte: ausländische Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: BFS.
- Luginbühl, D. (2003). Das Modell St. Johann – Integration der HSK-Kurse in eine Primarschule. *InterDialogos* 2, 23–26.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- May, S. (2001). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Pearson Education.
- Meissner, F.-J. (2001). Französisch und der deutsche Sprachenmarkt. *Neusprachliche Mitteilungen* 54, 2–11.
- Meunier, M. (2011). Immigrant and student achievement: evidence from Switzerland. *Economics of Education Review* 30, 16–18.
- Milian-Massana, A. (2001). L'intervention des pouvoirs publics. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Moser, U., Rhy, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich: eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Lanfranchi A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidgenössische Kommission für Familienfragen (EKFF). *Familien – Erziehung – Bildung*. Internet: [www.ekff.admin.ch/c\\_data/d\\_Pub\\_Erziehung\\_08.pdf](http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_Pub_Erziehung_08.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Moser, U. et al. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkinder. Schlussbericht*. Internet: [www.ibe.uzh.ch/publikationen/NFP56\\_Moser\\_UZH\\_IBE\\_2008.pdf](http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/NFP56_Moser_UZH_IBE_2008.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Müller, R. (1998). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkinder selbstverständlich? Oder: Was hat die Schule damit zu tun? In A. Lanfranchi, T. Hagmann (Hrsg.). *Migrantenkinder: Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: SZH/SPC.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD (2011). How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students? *PISA in focus* 11, 1–4.
- Osterwalder, F. (2008). Akteure, Kontexte und Innovationen – soziale Funktion und Eigendynamik in der modernen Schulgeschichte: Schule als

- Agentur der «Nation». In C. Crotti, F. Osterwalder (Hrsg.). *Das Jahrhundert der Schulreform: Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. Bern: Haupt.
- Patten, A. (2001). Political theory and language policy. *Political Theory* 29 (5), 691–717.
- Pearson, B.Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28 (3), 399–410.
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prujiner, A. (2001). Langue d'enseignement et immigration. In T. Fleier, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme, 3–16.
- Reich H. (Hrsg.) (2000). *Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000: Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999*. Landau in der Pfalz: Institut für interkulturelle Bildung.
- Reich, H., Roth, H.J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Richter, D. (2005). *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat: Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachenfriedens*. Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Schader, B. (2004). Albanische SchülerInnen zwischen Dialekt und Standardsprache. *Babylonia* 1/04, 57–59.
- Schader, B. (2011). Leben und lesen in mehr als einer Sprache? Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext. *leseforum.ch – Online Plattform für Literalität*. Internet: [www.leseforum.ch/my-UploadData/files/2011\\_3\\_Schader.pdf](http://www.leseforum.ch/my-UploadData/files/2011_3_Schader.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Schader, B., Haenni Hoti, A. (2004). Potenziale mit Entwicklungsbedarf: zu den verborgenen Früchten des albanisch-deutschen Sprachkontakts und zu Determinanten des Schulerfolgs albanischsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Babylonia, Vpod-Bildungspolitik, Dialogos Sonderheft* 138, 20–27.
- Schipolowski, S., Böhme, K. (2010). Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge und B. Tesch (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schleicher, A. (2010). Viel Ideologie, sehr wenig Wissen. *NZZ am Sonntag* vom 13. Juni 2010. Internet: [www.nzz.ch/aktuell/startseite/viel-ideologie-sehr-wenig-wissen-1.6060327](http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/viel-ideologie-sehr-wenig-wissen-1.6060327) (Stand 16.7.2012).
- Schneider, B. (2005). *Linguistic Human Rights and Migrant Languages*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schnepf, S.V. (2008). Inequality of learning amongst immigrant children in industrialised countries. *IZA Discussion Paper Series* No. 3337. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder, 24. Oktober 1991*. Internet: [www.edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003). *Aktionsplan «PISA 2000»–Folgemassnahmen, 12. Juni 2003*. Internet: [www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000\\_aktplan\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF/CSRE) (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF/CSRE.

- Schweizerisches Rotes Kreuz (SRK) (2004). *Öffnung von Institutionen der Zivilgesellschaft. Grundlagen und Empfehlungen zuhanden des Bundesamtes für Zuwanderung, Integration und Auswanderung IMES und der Eidgenössischen Ausländerkommission EKA*. Internet: [www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/themen/studie\\_srk.pdf](http://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/themen/studie_srk.pdf) (Stand 16.7.2013).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996). *Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*. Internet: [www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/interkulturelle-bildung-und-erziehung-in-der-schule/view](http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/interkulturelle-bildung-und-erziehung-in-der-schule/view) (Stand 16.7.2013).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2002). *Bericht Zuwanderung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002*. Internet: [www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf) (Stand 17.7.2012).
- Skutnabb-Kangas, T. (1996). Educational language choice – multilingual diversity or monolingual reductionism? In M. Hellinger, U. Ammon (Hrsg.). *Contrastive Sociolinguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 175–204.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson R. (1994). *Introduction. Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI).
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, M. (2010). Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations? *Babylonia* 1 (10), 18–23.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Thomas, W.P., Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tillmann, K.-J., Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert et al. (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 468–509.
- Toukomaa, P., Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Tucker, G.R. (1977). The linguistic perspective. In Center for Applied Linguistics (Hrsg.). *Bilingual Education: Current Perspectives*, Vol. 2. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Tucker, G.R. (1997). *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of Educational Experience*. Washington D.C.: World Bank.
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal* 31 (3), 453–479.
- Ufficio federale della migrazione (2006). *Problemi dell'integrazione degli stranieri in Svizzera. Rilevamento dei fatti, delle cause, dei gruppi a rischio, dei provvedimenti e delle necessità d'intervento in materia di politica integrativa*. Internet: [www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/ber-integr-2006-i.pdf](http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/ber-integr-2006-i.pdf) (Stand 9.7.2013).

- Ufficio federale di statistica (UST) e Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (Ed.) (2002). *Pronti per la vita? Le competenze di base dei giovani – Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000*. Neuchâtel: UST.
- Ufficio federale di statistica (UST) e Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (Ed.) (2004). *Monitoraggio della formazione in Svizzera. PISA 2003: Competenze per il futuro. Primo rapporto nazionale*. Neuchâtel: UST.
- Ufficio federale di statistica (UST) e Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (Ed.) (2007). *PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali*. Neuchâtel: UST.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education VIII*. Internet: <http://unesdaoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf> (Stand 22.7.2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Internet: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (Stand 22.7.2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2003). *Education in a Multilingual World*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (Stand 21.11.2012).
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and for the World*. New York: Oxford University Press.
- Vedder, P. et al. (2006). Ethno-culturally diverse educational settings; problems challenges and solutions. *Educational Research Review* 1, 157–168.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44 (3), 321–415.
- Vögeli-Mantovani, U. (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010: Wie steht es um die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen? *Vpod-Bildungspolitik* 165, 14–18.
- Werlen, I. (2001). Sprachenrecht und Mehrsprachigkeit: Vernachlässigte Aspekte einer Schweizer Sprachenpolitik. In T. Fleiner, P.H. Nelde und J.G. Turi (Hrsg.). *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*. Fribourg: Institut du fédéralisme.
- Werlen, I. (2006). Mehrsprachige Schulmodelle in der Schweiz. In W. Wiater, G. Videsott (Hrsg.). *Schulen in mehrsprachigen Regionen Europas – School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Williams, J.D., Snipper, G.C. (1990). *Literacy and Bilingualism*. New York, London: Longman.